

176397



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO

**ESCUELA NACIONAL DE ESTUDIOS PROFESIONALES
IZTACALA**

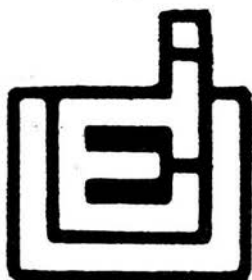
**EVALUACION ALUMNO-DOCENTE A NIVEL MEDIO
SUPERIOR: APLICACION Y VALIDACION DEL
INSTRUMENTO CEPAL**



U.N.A.M. CAMPUS
IZTACALA

**REPORTE DE INVESTIGACION
QUE PARA OBTENER EL TITULO DE:
LICENCIADO EN PSICOLOGIA
P R E S E N T A N**

**MARIA JUANA LOPEZ PESQUERA
MARIA DE LOURDES NAVA CARDENAS**



LOS REYES IZTACALA

1992



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.

DE JUANITA

A MIS PADRES

Por alentarme a seguir el camino.

A LOS PROFESORES

Edgardo Ruiz Carrillo

Ofelia Contreras Gutiérrez

Ana Luisa González Celis-Rangel

Al invaluable apoyo del profesor

JOSE ESTEBAN VAQUERO

A MIS AMIGAS INSEPARABLES

Silvia Flores Rivas

Ma. de Lourdes Nava Cárdenas

DE LOURDES

A MIS PADRES

Por el apoyo y el cariño recibidos.

A MA. CONCEPCION, ROSA LUZ Y GABY

Por todos los detalles obsequiados.

A JUAN

Por su apoyo incondicional.

A SILVIA Y JUANITA

Por compartir los momentos felices y tristes.

A DANIEL, ROSY Y YOLA

Por "regañarme" y por motivarme.

A LOS PROFESORES

Por el tiempo y los conocimientos otorgados

Edgardo Ruiz Carrillo

Ofelia Contreras Gutiérrez

Ana Luisa González Celis-Rangel

A José Esteban Vaquero

Por su dedicación y ayuda tan valiosas.

A TI

Por permitirme llegar hasta aquí.

GRACIAS.

RESUMEN

Desde el enfoque sistémico, el ámbito educativo puede conceptualizarse como un sistema, donde la relación alumno-docente es un elemento del proceso enseñanza-aprendizaje. El objetivo de la presente tesis fue construir, validar y aplicar un instrumento que evaluara el desempeño docente contestado por los alumnos en tres momentos diferentes a lo largo del semestre.

En la construcción del instrumento se tomaron en cuenta acciones realizadas por los maestros en su práctica docente, siendo éstas: a) planeación del curso, b) desarrollo del curso, c) control del proceso de aprendizaje, d) relación maestro-estudiante, y e) resultado efectivo de la enseñanza. Para poder evaluar dichas variables se utilizó la operacionalización de las mismas con el fin de desglosarlas en indicadores y donde cada uno de ellos contaba con dos reactivos (A y B).

La validación se realizó a través de la validez teórica (contenido, constructo, predictiva y externa) y de la validez empírica (hipótesis estadísticas).

Los tres cuestionarios se aplicaron a una población estudiantil a nivel medio superior (CCH), evaluándose treinta y tres maestros de diferentes áreas del plan de estudios.

Para comprobar la validez del instrumento se aplicó la prueba χ^2 entre los reactivos A y B encontrándose un valor de $p < 0.0001$ para todos los reactivos. De las nueve hipótesis estadísticas, ocho resultaron estadísticamente significativas (aplicándose χ^2 y V de

Cramer) con valores de $p < 0.0001$ y $p < 0.0005$; lo anterior certifica que el instrumento es válido para evaluar el desempeño docente.

Se concluye que el proporcionar una metodología (instrumento válido y confiable) a los alumnos para que evalúen al docente permite sistematizar la información obtenida, lo que a su vez más adelante daría la oportunidad de retroalimentar al docente sobre su desempeño para mejorar el sistema educativo. Se propone aplicarlo a otras poblaciones para certificar su utilidad.

CONTENIDO

RESUMEN

IZT.

INTRODUCCION

A. - MARCO TEORICO

PSICOLOGIA Y EDUCACION

LA EVALUACION EN LA EDUCACION

B. - ANTECEDENTES

INSTRUMENTO CEPAL

HISTORIA DEL INSTRUMENTO

ELEMENTOS A EVALUAR EN EL INSTRUMENTO

ELEMENTOS CONSIDERADOS EN LA CONSTRUCCION:

CONFIABILIDAD Y VALIDACION

CUESTIONARIO 01

CUESTIONARIO 02

CUESTIONARIO 03

C. - METODOLOGIA

HIPOTESIS

DISEÑO

POBLACION

MUESTRA

PROCEDIMIENTO

PAQUETE ESTADISTICO

D. - RESULTADOS Y ANALISIS

E. - CONCLUSIONES

F. - BIBLIOGRAFIA

G. - APENDICES

INTRODUCCION

En el ámbito educativo intervienen una serie de factores que pueden conceptualizarse como un sistema, y donde cada una de sus partes puede evaluarse con el fin de retroalimentar y mejorar el sistema. Es así como el docente juega un papel importante en dicho sistema y el interés por evaluar su desempeño a través de un instrumento (3 cuestionarios) contestado por las personas que interaccionan día a día con él en el aula, los alumnos. Sin embargo, se debe estar seguro de que dicha evaluación sea lo más objetiva para dar información al docente sobre su actuación y así modificar las posibles fallas. De ahí la importancia de construir un instrumento que sea válido y confiable para permitirnos evaluar para a su vez retroalimentar el desempeño docente. En este caso se habla de un instrumento constituido por tres cuestionarios aplicados en diferentes momentos de un semestre escolar, el cuál fué construido, validado y aplicado en una población del nivel medio superior (CCH).

En el capítulo A se abordan diferentes concepciones del proceso evaluativo, se menciona la injerencia de la Psicología en el ámbito educativo, se establece la diferencia entre evaluar y medir y se presenta el objetivo general así como los objetivos específicos de la tesis.

En el capítulo B se plantea la construcción del instrumento, las variables a evaluar y el procedimiento para validarlo a través de dos tipos de validez, la teórica y la estadística.

En el capítulo C se explica la metodología llevada a cabo para su

aplicación, la población, la muestra, así como las etapas llevadas a cabo y la manera en que se procesaron los datos obtenidos.

En el siguiente capítulo se muestran los resultados y análisis de estos para finalmente terminar con las conclusiones y las propuestas que se derivan de este trabajo.

A.- MARCO TEORICO.

PSICOLOGIA Y EDUCACION

Uno de los ámbitos laborales más importantes para el psicólogo es el terreno educativo, de acuerdo a Contreras, Covarrubias y Desatnik (1988) el 48% de los psicólogos se insertan laboralmente en dicho sector.

Inicialmente el psicólogo en el ámbito educativo se encargaba de hacer diagnósticos sobre niños que presentaban problemas escolares, actividad que se legisló en Estados Unidos, lo que trajo consigo mayor investigación en este campo (Chadwick, 1977). En algunos estudios realizados en este país se observa que el 80% de tiempo trabajado del psicólogo escolar se emplea en las actividades de evaluación psicoeducativa, derivada de problemas de aprendizaje y conducta. Sin embargo en los últimos quince años ha evolucionado el papel y los servicios que ofrece el psicólogo educativo en Estados Unidos contemplando las siguientes funciones:

- 1.- Evaluación psicológica y psicoeducativa que implica la valoración del funcionamiento escolar de niños y adolescentes.
- 2.- Intervenciones para facilitar el funcionamiento de los individuos y de los grupos en lo que respecta al modo en

que la escolaridad influye y está influida por el desarrollo cognitivo, afectivo y social.

- 3.- Intervenciones para facilitar que tuvieran acceso a los servicios educativos y de cuidado a los niños, el personal escolar, los padres y el personal de las oficinas de la comunidad.
- 4.- Consultas y colaboración con el personal escolar o con los padres, en relación a los problemas escolares específicos de los estudiantes y a los problemas profesionales del personal.
- 5.- Programa de desarrollo de los servicios de evolución.
- 6.- Supervisión de los servicios psicológicos en la escuela.

Dichas actividades están enfocadas a disminuir el papel clínico del psicólogo en el campo de la educación y también a diversificar este papel (Lazzar, 1969, cit. en Rueda, 1987).

Por otro lado tenemos que el papel del psicólogo en Francia debate la relación psicología-pedagogía, presentando una discusión teórica acerca del papel de la psicología en la educación, la relación entre psicólogos y pedagogos, su formación, etc. Así Paul Paillet (1976, cit. Rueda, 1987) hace una relación exhaustiva enlistando las siguientes funciones del psicólogo en la escuela:

- 1.- Asegurar una observación continua de los niños.
- 2.- Encargarse en particular de los niños con dificultades.
- 3.- Buscar soluciones a problemas individuales.
- 4.- Realizar la coordinación con los diferentes organismos que se hacen cargo de la infancia inadaptada.
- 5.- Participar como investigador en un equipo de trabajo que a la vez se ocuparía en la elaboración de sus métodos de

investigación.

- 6.- Efectuar estudios psicopedagógicos de los programas y métodos de enseñanza.

La psicología educativa en México se ha ido desarrollando tardíamente y por ello no cuenta con asociaciones especiales que agrupen a los psicólogos que trabajan en la educación. Pero, en 1978 el CNEIP (Consejo Nacional de Enseñanza e Investigación para Psicología) propuso una serie de características que normatizaran las actividades profesionales de los psicólogos, proponiendo las siguientes funciones: evaluar, planificar, intervenir para modificar problemas, prevenir y hacer investigaciones sobre el ámbito educativo.

Para 1983 Bardon (cit. en Rueda, 1986) hace una consideración sobre la psicología educativa refiriendo que ésta implica un enlace entre la teoría y la investigación y su aplicación en el mundo de la educación, haciendo uso del conocimiento científico, su traducción y su transformación para resolver los problemas educativos.

Sin embargo la problemática de la relación entre la teoría y la práctica indujo a los psicólogos a sugerir diferentes recomendaciones tales como:

- a) El uso de un modelo interactivo entre la aplicación, la tecnología y la ciencia básica (Glaser, 1973, cit. Rueda, 1986).
- b) La construcción de un cuerpo de elementos empíricos que permitieran a los maestros y planificadores de la educación tomar las decisiones apropiadas (Shuell, 1982; cit. Rueda, 1986).
- c) El análisis de las tareas de la instrucción en el salón de clase como un medio para ayudar a un desarrollo de los

conceptos teóricos generales y a la formulación de preguntas teóricas importantes (Greeno, 1980; cit. en Rueda, 1986).

- d) La especificación del papel del psicólogo escolar que se dirige hacia el modelo profesional que ayuda a la comunidad escolar a definir sus metas, que señala las funciones de cada uno; que facilita las interacciones y que evalúa la eficacia del trabajo en relación a las metas previamente fijadas (Maggs y White, 1982; cit. en Rueda, 1986).

LA EVALUACION EN LA EDUCACION

EVALUACION VERSUS MEDICION

En el ámbito educativo, el concepto de evaluación ha sido objeto de estudio de psicólogos, pedagogos y profesores, y al mismo tiempo ha cobrado la importancia que merece como un elemento valioso en el proceso Enseñanza-Aprendizaje. De esta forma la evaluación debe conceptualizarse como un proceso dinámico y sistemático que parte de toda acción educativa.

A través del tiempo, la evaluación se ha ido transformando y con ello los resultados y aplicaciones que de ésta se derivan. Así, por ejemplo, Olmedo (1983), señala que en la educación tradicional se ha separado a la evaluación de la acción enseñanza-aprendizaje, igualándose a exámenes y calificaciones donde esta última se convierte en una meta por sí misma teniendo un significado artificial y deformado, y en la misma línea, un examen constituye un obstáculo a vencer con el fin de aprobar una materia y así asegurar el paso al grado siguiente.

Hasta este momento, se hace necesario diferenciar la medición de la evaluación, puesto que un examen y su calificación sólo constituyen

un instrumento de evaluación y por ende no es la culminación de un proceso, ni permite el desarrollo de las habilidades de los alumnos a fin de superarlas, sino que repercute en la selección de los más aptos y de los que no lo están. Así, un aspecto consecuente de esta situación es que se deja de considerar a los elementos de la actividad docente que han sido ineficaces y al mismo tiempo, a aquéllos que se deberían modificar en la organización de la escuela o en el sistema educativo para lograr una mayor eficiencia.

MEDICION

De acuerdo con Carreño(1981), medir implica la idea de comparar algo, siendo esto unidades de medida, rendimientos de una prueba, etc. Para Gronlund (citado en Carreño,1981), la medición se limita a suministrar descripciones cuantitativas del comportamiento del alumno, en el caso de la educación y señala que lo anterior implica: a) señalar y definir el medio para medir, b) definir la cualidad o el atributo que se habrá de medir, c) determinar las operaciones para que el atributo se manifieste, y d) aplicar los procedimientos necesarios para traducir las observaciones en enunciados cuantitativos.

EVALUACION

Para Nilo (s/a) la evaluación es definida como el juicio de valor emitido por un experto acerca del objeto de su profesión remitiéndose a una situación de verticalidad y donde sólo se requiere de tener conocimiento del objeto a evaluar y experiencia en ello. Concepto que se considera subjetivo, pero que no por ello se debe descartar.

En este sentido, la evaluación se considera semejante a la medición

puesto que se hace referencia como único uso los instrumentos de evaluación, dando como resultado la obtención de datos o puntajes factibles de comparación y del establecimiento de normas. Aquí la evaluación se limita a la medición de variables sin importar cuántas sean, y que supone quedan exentas del juicio de valor, lo cual lo hace demasiado objetivo.

Al respecto Chadwick(1977) menciona que se trata de un procedimiento de acreditación escolar donde se compara una descripción cuantitativa del proceso educacional con un ideal lo cual impide el desarrollo de un medio de evaluación.

Lo anterior, en el área escolar, implica que si bien no se hacen juicios de valor, si la comparación entre alumnos y que aún cuando queda libre de impresiones subjetivas de los maestros, resulta innecesaria dicha comparación pues el objetivo es alcanzar metas educacionales y al realizar la evaluación, determinar en que medida los alcanzó el alumno (Olmedo,s/a).

Para Goring (1973) el motivo principal de la evaluación educativa es el de diagnosticar con el fin de comprobar si efectivamente en el educando se están logrando las metas señaladas como consecuencia de la enseñanza. Así mismo, elementos como las metas del programa, institución, del personal docente, etc., no son tan relevantes como las del educando, cuestión de la cual se difiere. Sin embargo, se coincide en creer que no debe considerarse como único y necesario el uso de los resultados de los exámenes diagnósticos, y además de que para llevar a cabo una evaluación confiable se requiere determinar qué se deberá evaluar, es decir, fijar los objetivos educativos y su determinación se debe realizar antes de emprender el trabajo educativo.

En la evaluación se contemplan los aspectos concernientes al sistema educativo y no tan sólo al alumnado. Al respecto, Carreño (1981) explica que los juicios evaluativos pueden ser simples o elaborados, objetivos o subjetivos, de particulares a generales; pero donde se sigue manteniendo como mínimo de elementos un objeto y un criterio de juicio o valoración. Siendo así como objetos de evaluación en el campo de la educación: a) el sistema educativo globalmente; b) la administración escolar; c) el personal docente; d) los procedimientos de enseñanza y e) las instalaciones.

Por otro lado, la evaluación implica más que la medición por sí misma y no por rechazar los procedimientos implicados para ellos como son las pruebas, los tests y los cuestionarios, sino porque constituyen un instrumento viable para la obtención de datos que reflejan las desventajas del proceso educativo.

Carreño (1981) explica que la diferencia entre evaluar y medir radica en la función de estos conceptos y en que medir es un antecedente para realizar una evaluación, lo cual implica un proceso más elaborado. Así, él mismo establece (en el caso del aprendizaje escolar) que mediante el único uso de exámenes o pruebas el docente responde al cuánto conoce el alumno de su materia dejando de lado al qué conoce, qué no conoce, cómo lo conoce y gracias a qué lo conoce. Aquí la medición constituye un antecedente a la evaluación por el rango de mayor objetividad y siempre con el fin de llegar al establecimiento de valoraciones productivas.

En la misma línea, Barriga (1987) explica que la evaluación (vista como medición) se apoyó en la teoría de los tests y en la estadística descriptiva como instrumento de cuantificación del

material a revisar ganando así un grado de cientificidad que posteriormente ha sido objeto de críticas por el uso riguroso del modelo estadístico y porque las cantidades asignadas tienen una relación de total independencia respecto al objeto que pretende medir, dado que un símbolo o número no reflejan un proceso de aprendizaje. Lo anterior recae en una arbitraria cuantificación de elementos que con la ampliación del objeto de la evaluación (sistema educativo, aprendizaje, currículum, personal docente,) imposibilita como única vía el uso del modelo descriptivo y supone, de lo contrario, el reduccionismo y la pérdida de aspectos cualitativos al evaluar.

Nilo (s/a) refiere que el aporte más importante de la evaluación o medición educacional, estriba en que los instrumentos de medición proporcionan puntajes y otros índices susceptibles de ser manipulados matemáticamente o estadísticamente y ello hace posible el manejo de masas de datos, la comparación de resultados y establecimiento de normas. Lo anterior explica, se convirtió en la técnica de elaboración de instrumentos y de interpretación de resultados y por tal estaría libre de juicios de valor y sociológicamente antiséptico.

Por otra parte, Olmedo (1983) menciona que es importante tener una definición precisa de lo que se pretende evaluar, que pueden ser personas (maestros, alumnos, autoridades escolares, personal administrativo y manual); instituciones (Sistema Educativo Nacional, escuelas); componentes del proceso de enseñanza (plan de estudios y programas, métodos y procedimientos didácticos, disciplina escolar, evaluación y calificaciones); el medio ambiente (familiar, situación socioeconómica, características culturales) y las bases teóricas (doctrinas pedagógicas, sistemas, hipótesis).

Lo anterior conlleva a conceptualizar al ámbito educativo como

un sistema, donde el enfoque sistémico es una metodología que permite analizar las situaciones pedagógicas y tomar decisiones (Furlán, 1985).

Para Chadwick (1977) la tecnología educacional significa el desarrollo de un conjunto de técnicas sistemáticas y de los conocimientos y las prácticas adjuntas para diseñar y hacer funcionar las escuelas como sistemas educacionales. De la misma forma define al sistema como una combinación ordenada de partes que aunque trabajen de manera independiente, se interrelacionan e interactúan. Así un sistema escolar se compone de una escuela y sus diversos componentes, que son seis principalmente: estructura, procesos, entradas, productos o egresos, ambiente y realimentación.

Por estructura se entiende al ordenamiento físico y tridimensional de todos sus distintos subsistemas, componentes, elementos, miembros y partes. En el caso de la escuela existen dos tipos, la física que se refiere al edificio escolar y a su mobiliario; y la conceptual que se refiere al carácter de la misma (educación básica, secundaria, técnica, profesional, etc.).

En cuanto a los procesos se dice que son los elementos de acción o de modificación a lo largo del tiempo; así dentro de la escuela se habla de un proceso primario ya que pretende la modificación de conducta, conocimientos, destrezas y aptitudes durante un período determinado.

Las entradas son los elementos que ingresan al sistema para ser transformados, en el sistema escolar las entradas incluyen recursos humanos y no humanos (alumnos, personal docente, administrativo, y técnico, inmuebles, medios y materiales educacionales).

Los egresos o salidas son el producto del sistema, es el

resultado de los procesos utilizados para transformar las entradas. En el sistema escolar se encuentran como ejemplos la modificación de la conducta de los alumnos, la adquisición de destrezas y aptitudes por parte de los maestros, el prestigio de la escuela, etc.

El ambiente se refiere al suprasistema en el cual se haya inmerso el sistema, ya que éste interactúa y se adapta a él. Por ejemplo se encuentran el Sistema Nacional de Educación, los planes y programas de estudio, etc.

Por último, la realimentación que es el proceso mediante el cual ingresa información acerca del desempeño o los resultados del sistema; compara esa información con los objetivos establecidos y la cantidad de entradas suministradas.

La ventaja de un enfoque sistemático se establece en que es un proceso en el que se identifican problemas, se determinan los requisitos para la solución de ellos, se escogen soluciones entre las alternativas, se obtienen y aplican métodos y medios, se realiza una evaluación de los resultados y se efectúan las revisiones que requiera todo o parte del sistema para eliminar carencias (Kaufman, 1977). Dicho de otra manera, dentro de un enfoque sistemático se realiza una planificación formal y sistemática, así como diseños, aplicaciones, evaluaciones y revisiones.

Así mismo, la enseñanza se conceptualiza como un sistema de operaciones interactivas para alcanzar objetivos precisos de aprendizaje. Por tal, la enseñanza es un proceso organizado, donde un modelo sistémico representa la estructura dinámica de las relaciones interactivas reversibles en un proceso cíclico y concéntrico que pueda actuar como un modelo diagnóstico y operativo (Titone, 1981). Es aquí donde se inserta el interés de este trabajo, ya que dentro del proceso

de enseñanza pocas veces se pone atención en el desempeño del docente y cuando se realiza no se detecta en qué falla y menos aún se proporcionan alternativas para mejorar tal desempeño.

Como menciona Tenbrink (1984) se puede evaluar a un estudiante, a un profesor o a un programa educativo, donde la evaluación implica un proceso de obtención de información y su uso dará pie a tomas de decisiones. Por otro lado Titone (1981) comenta que dentro de la psicodidáctica se encuentra el análisis interaccional o de la comunicación didáctica donde se estudia la interacción del profesor y los alumnos, estudiándose principalmente el comportamiento del profesor. Así mismo argumenta que los estudios psicológicos incluyen la metodología didáctica como es el proceso de comunicación didáctico, la modalidad de interacción profesor-alumno, características y factores de aprendizaje y los modelos de unidad didáctica.

Postic (1978) postula que es interesante conocer cómo conciben sus papeles los profesores, ya sea por medio de cuestionarios o entrevistas y confrontar los papeles que desempeñan y que desean. Así, una manera de evaluar a los docentes a través de los alumnos consiste en la elaboración de cuestionarios repartidos a sus alumnos para que anónimamente expresen a través de sus respuestas sus puntos de vista; ésta estrategia permite mejorar la tarea docente en aspectos técnicos así como en las relaciones interpersonales con los alumnos (Lafourcade, 1974).

En el proceso de aprendizaje es importante la cooperación en la participación de alumnos y profesores, para realizar análisis críticos del trabajo desempeñado, de tal forma que las actividades docentes se tornarán más complejas y mucho más difíciles de desempeñar sin una

adecuada capacitación y un constante reajuste y mejoramiento.

No hay que olvidar que es difícil obtener información sobre el desempeño docente ya que hasta los mismos profesores se resisten, pero no se pueden reajustar o mejorar las capacidades sino se tienen datos que revelen las características positivas y negativas; así mismo es muy importante elegir un momento en que existan oportunidades de corregir cualquier desviación y compensar las deficiencias. Así Blum y Naylor (1985) mencionan que el desempeño se puede evaluar en tres diferentes etapas: durante el entrenamiento, esto es mientras se aprende la tarea en cuestión, en un ambiente creado, y cuando realmente se está trabajando.

OBJETIVO GENERAL

Construcción, validación y aplicación de un instrumento que cumpla la función de evaluar y retroalimentar el desempeño docente a través de las respuestas de los alumnos.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- 1.- Elaboración un instrumento, tres cuestionarios, que evalúe el desempeño docente.
- 2.- Validación del instrumento a través de la validez teórica (de contenido, constructo, predictiva y externa) y empírica (hipótesis estadísticas).
- 3.- Aplicación del instrumento en una población estudiantil a nivel medio superior.

B. - ANTECEDENTES

INSTRUMENTO CEPAL (Cuestionario de Evaluación por Alumno)

HISTORIA DEL INSTRUMENTO.

El instrumento CEPAL se configuró en base a dos cuestionarios. Uno proveniente de la Facultad de Contaduría Area de Posgrado de la UNAM, el cual es aplicado al final del curso siendo la única evaluación, el lenguaje de este se considera abstracto y sin embargo su aplicación es sencilla y económica pues consta de una sola hoja de formato.

El segundo instrumento es el proveniente de ANUIES (Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Enseñanza Superior), el cual consiste en varias opciones a escoger, las preguntas son más cualitativas que cuantitativas, posee un lenguaje más accesible y su aplicación así como su cuantificación es sencilla a pesar de ser de varias hojas.

Así, el instrumento CEPAL se caracteriza por ser claro, sencillo de aplicar y con escalas cuantitativas y cualitativas que permiten su fácil calificación.

A partir de ambos instrumentos se retoman las variables a medir en la evaluación alumno-docente que son:

- 1) planeación del curso,
- 2) desarrollo del curso,
- 3) control del proceso de aprendizaje,
- 4) relación maestro-estudiante y

5) resultado efectivo de la enseñanza.

ELEMENTOS A EVALUAR EN EL INSTRUMENTO.

Como menciona Charles (1988) dentro del salón de clases se lleva a cabo un proceso de negociación, exposición, recreación, creación y rechazo de significados, de tal forma que las lecturas, los textos, el discurso magisterial y el material auxiliar constituyen mensajes. Por tal el docente debe tomar en consideración para el mejoramiento del proceso de aprendizaje, de enseñanza y de interacción con los alumnos ciertos aspectos que implican las variables a evaluar en el instrumento CEPAL.

Así dentro de Planeación del curso ya que los objetivos son puntos de llegada de todo esfuerzo intencional, en este caso, de aprendizaje, es importante que el docente exprese a los alumnos lo que tienen que lograr en términos de conductas fácilmente discriminables y observables (Lafourcade, 1974).

Además el maestro debe mostrar que prepara y organiza sus clases conociendo el tema y realizando una distribución del tiempo (Benejam, 1980).

Por otro lado en la variable Desarrollo del curso, se considera importante el lenguaje utilizado por el maestro, ya que la exposición verbal es el método de enseñanza más usado a pesar de tener sus desventajas como son la pasividad de los alumnos, un ritmo de desarrollo homogéneo y no se fomenta la consulta bibliográfica extraclase. Sin embargo como menciona Lafourcade (1974), una única estrategia no garantiza el logro de los objetivos establecidos. Así

también se puede mencionar que a medida que los componentes de la exposición oral se han estructurado y secuenciado los alumnos podrán entender mejor sus interrelaciones, recordar lo expuesto y ubicarlo en nuevas situaciones; se requiere adicionar una adecuación de ritmo a las exigencias de pensamiento y a la comprensión de los alumnos, por lo que se considera fundamental obtener un dominio del lenguaje. Con las características anteriores y agregando otros recursos y materiales su eficacia será mayor; porque el uso de herramientas didácticas, por ejemplo, audiovisuales, proporciona ventajas como son presentar esquemas, diagramas, mapas y gráficas que faciliten la toma de notas, y la revisión y consolidación de lo expuesto; aunado a técnicas que permitan participación grupal donde se obtienen los puntos de vista y sugerencias, siempre y cuando se adecuen a los objetivos y los temas. Si a todo esto, agregamos que el trabajo extraclase apoya a lo impartido durante la clase, se obtendrán mayores resultados en la calidad del aprendizaje de los alumnos.

Algo más que se debe considerar es el dominio temático que alcance el profesor, al demostrarlo dar excelente información y al no confundirse con preguntas inesperadas, además de vertir al grupo información de poca accesibilidad.

Otro factor a evaluar es el despertar el interés de los alumnos hacia la materia presentando problemas que constituyan verdaderos estímulos, ya que como menciona Postic(1978) el profesor debe despertar una actividad mayéutica, que estimula la búsqueda personal de los alumnos hacia el conocimiento, que implica provocar curiosidad en los alumnos que haga nacer nuevas ideas y que desencadene un descubrimiento activo. Esto a su vez se ve reforzado por la

retroalimentación que dé a los alumnos, y como menciona Benejam(1986) el maestro se debe mostrar sensible ante la ocasión de proporcionar retroalimentación a los alumnos (variable Control del proceso de aprendizaje).

Dentro de la relación docente-alumno se debe conocer el grado de interacción que se establece para permitir al alumno expresar sus dudas y preguntas con respecto a la materia y a otros asuntos, lo anterior implica una apertura al diálogo y una recepción a la crítica de sus alumnos; y al presentar ésta actitud refleja una responsabilidad de ofrecer lo mejor de sus conocimientos lo que permite identificarlo como una persona modesta y honrada que acepta sus errores. Es necesario establecer acuerdos o reglas entre el maestro y los alumnos así como el cumplimiento de éstos donde el docente demostrará cierta madurez en la relación social (Benejam, 1986; Lafourcade,1974; Postic,1978).

Por último en Resultados efectivos de la enseñanza se pretende que el alumno asuma la responsabilidad de su aprendizaje, donde el papel del docente estará bajo el uso del tiempo de manera más racional y efectiva que permita al alumno realizar su propio esfuerzo de tal forma que orientara las posibilidades de la realización personal de cada pupilo.

ELEMENTOS A CONSIDERAR EN LA CONSTRUCCION DEL INSTRUMENTO:

CONFIABILIDAD Y VALIDACION

a) VARIABLES

El instrumento CEPAL, como ya se mencionó, consta de cinco variables, las cuales se definen de acuerdo a aspectos teóricos, es decir, una variable por sí misma no es fácilmente identificable ya que son construcciones hipotéticas o propiedades que se estudian, por lo que

hay que desglosarlas en hechos o conductas observables.

b) INDICADORES

Se refieren a los elementos de las variables que se pretenden medir, pero a su vez, todavía se establecen en un nivel de abstracción por lo que se derivan en reactivos.

c) REACTIVOS O ITEMS

Reactivo es el planteamiento de una situación que requiere solución que propone acciones o suscita reacciones que se traducen en respuestas. Así los reactivos deben cumplir con ciertos requisitos como son una combinación de su correcta construcción que implica que debe ser claro, preciso y delimitado, que utilice vocabulario y formas sintácticas que los alumnos no tengan problema para comprender, proporcionar en el ítem el material necesario para establecer un carácter específico y claro, que el encabezado del ítem formule claramente la pregunta, que exista mayor información posible en el reactivo y que las opciones sean lo más breves posibles, procurar utilizar lo menos posible negaciones.

En el caso de reactivos de opción múltiple que son un instrumento básico en la elaboración de pruebas, se constituyen por un enunciado o una pregunta (cuerpo del reactivo) y varias posibles respuestas (opciones o alternativas); se recomienda que cuando hay reactivos con respuestas numéricas, se ordenen de mayor a menor o viceversa (Carreño, 1985; Rodríguez y García, 1972).

d) CONFIABILIDAD

Se define como la exactitud y la precisión de un procedimiento de evaluación, esto es, como las cualidades de estabilidad y consistencia

de los instrumentos o de las técnicas de la investigación (Kerlinger, 1987). Cuando se habla de consistencia nos referimos a la consistencia interna entendida como determinar el grado en que están relacionados recíprocamente los reactivos de la prueba, donde si existe una correlación positiva entre las calificaciones de cada reactivo, la prueba será homogénea (Brown, 1980).

e) VALIDEZ.

Es el grado en que una prueba mide lo que pretende medir, o sea, que la prueba sirve para el propósito para el cual fué hecha. También se pretende establecer la relación entre las respuestas y las preguntas de las pruebas y de éstas con situaciones reales. Dicho en otras palabras, que los indicadores indiquen los que dice que indican (Rodríguez y García, 1972; Covo, 1973).

Dentro de lo que es la validez se conocen diferentes tipos así como diferentes métodos para probarla, como son: a) validez de contenido que se determina por el grado en que la muestra de ítems de la prueba es representativa de la población total de ítems que evalúan algún tema o tópico por estudiar. Así en el presente trabajo la validez de contenido se llevó a cabo mediante la evaluación del número considerado de ítems realizado por varias personas (seis, siendo éstas, cuatro profesores de la carrera de psicología y las autoras del presente).

Un segundo concepto es la validez de constructo, la cual se determina mostrando que las consecuencias que pueden predecirse sobre la base de la teoría con respecto a los datos del test pueden, en lo fundamental, confirmarse por una serie de pruebas. La validez de construcción es una aplicación del método deductivo del problema, de evaluar la exactitud de las predicciones basándose en un cuestionario

(Magnusson, 1977). En este caso la validez de constructo se realizó a través de la operacionalización de variables; que constituye un proceso en el cual se parte de un nivel abstracto teórico (variables) para descender a un nivel empírico observable (indicadores); define o confiere significado a una variable al especificar lo que debe hacerse para medirla (Kerlinger, 1987).

En el método de la validez predictiva, se predicen las posiciones de los individuos sobre una distribución de la que sólo puede disponer más tarde, es decir, predice cierto resultado después de un tiempo dado (Magnusson, 1977). A partir de los resultados de la presente investigación se podrá observar cuál es el desempeño del profesor y compararlo así con otros datos.

Un último método de validación, es la validación externa, que se estudia mediante la comparación de las puntuaciones de una prueba o escala con una o más variables o criterios externos que según se sabe o se cree, miden el atributo del cual se trata, lo que interesa es ayudar a resolver problemas prácticos y tomar decisiones. En el presente trabajo, la muestra representativa con la cual se trabajó, permitirá hacer una generalización hacia la población, lo cual ayudará en la resolución de problemas dentro del proceso de aprendizaje y mediante la retroalimentación.

Para Magnusson (1977) la validez de cualquier método tiene que probarse empíricamente en las diferentes situaciones donde va a usarse. La validez es estimada por un coeficiente de correlación llamado coeficiente de validez, el cual indica la relación que hay entre los datos obtenidos con grado conocido de certeza como índices para los puntajes del individuo en la variable de criterio. Así se

realizaron hipótesis estadísticas para confirmar la validez del instrumento.

En el siguiente apartado se describe la operacionalización de variables, indicadores y reactivos correspondientes a los tres cuestionarios que constituyen el instrumento de evaluación del desempeño docente. Dicha operacionalización se realizó mediante la definición y descripción de tareas, actividades o formas de trabajo del docente y del alumnado. El instrumento incluye un total de cinco variables, veinticinco indicadores y cincuenta reactivos distribuidos en los tres cuestionarios, por lo que cada uno de ellos posee un número diferente de indicadores y de reactivos. Así mismo, debido a que se evaluaban diferentes variables, la escala de respuestas en algunas ocasiones cambiaba, pero para la mayoría de los ítems fue la misma.

CUESTIONARIO 01

Este cuestionario incluyó la variable Planeación del Curso con seis indicadores y doce reactivos. El orden en que se presentan, primeramente con la definición de la variable, sus indicadores y los reactivos que la evalúan.

VARIABLE 1

PLANEACION DEL CURSO. Se refiere a los elementos predeterminados que el maestro considera para el desarrollo del curso, siendo éstos los objetivos de la materia, organización del curso, responsabilidad del alumno, métodos de evaluación, continuidad intra e inter asignaturas y recursos de apoyo.

INDICADORES

1.1. Objetivos de la materia: implica el establecimiento de los fines de estudio de la asignatura y de los temas por abordar.

Los reactivos son los siguientes:

a) Al inicio del curso menciona y explica los objetivos de la materia haciendo hincapié sobre lo que espera aprendan sus alumnos.

b) Plantea los objetivos de la materia en relación con otras materias.

1.2. Organización del curso: Se refiere a la presentación, distribución y análisis de los temas y/o actividades de la asignatura a lo largo del curso.

Los reactivos son:

c) Al inicio del curso lee y describe el contenido del temario de la materia con los alumnos.

d) Elabora en base al plan de estudios de la materia un calendario de actividades y lo da a conocer a sus alumnos.

1.3. Definición y Establecimiento de Actividades del Alumno: El docente desde el comienzo del curso define los criterios y/o actividades a cumplir por parte de los alumnos.

Los reactivos son:

e) Desde el comienzo del curso define las actividades que desarrollarán sus alumnos: asistencia, participación, tareas, trabajos, puntualidad, etc.

f) El maestro da a conocer los criterios que el alumno tiene que realizar para acreditar la materia.

1.4. Evaluación del Aprendizaje: es la valoración y apreciación cuantitativa y cualitativa de las actividades del alumno.

Los reactivos son:

g) Establece al inicio del curso la forma de evaluación en el grupo.

h) Señala el peso que tendrán las diferentes actividades del alumno en su calificación, mencionándolo al inicio del curso.

1.5. Continuidad Inter e Intra Asignaturas: Constituye la vinculación que el profesor realiza acerca de la lógica de los contenidos de la materia así como de la asignatura con otras materias.

Los reactivos son:

i) Ubica cada unidad del temario relacionándola con los objetivos de la materia.

j) Menciona la importancia de la asignatura en relación con otras materias de la misma área.

1.6. Bibliografía: Centros de información y publicaciones que el profesor recomienda como complemento para su clase.

Los reactivos son:

k) Menciona el material bibliográfico (libros, artículos, revistas, etc.) que se requerirá para la materia.

l) Indica los diferentes lugares a donde pueden acudir sus alumnos en busca de fuentes de información relacionada con la materia: bibliotecas, hemerotecas, instituciones públicas o privadas, etc.

Para este cuestionario la escala de respuestas fue la siguiente:

- 1 Lo realiza, lo explica y se entiende.
- 2 Lo realiza y lo explica.
- 3 Lo realiza.
- 4 No lo realiza.

CUESTIONARIO 02

El cuestionario consta de dos variables, la primera con ocho indicadores y la segunda con tres indicadores, teniendo un total de 11 reactivos.

VARIABLE 2

DESARROLLO DEL CURSO. Se refiere a los elementos que el docente contempla en el desempeño académico a lo largo del semestre comprendiendo los siguientes aspectos: lenguaje utilizado, motivación a los alumnos, dominio del contenido temático, la utilización de métodos y herramientas didácticos, la extrapolación y vinculación del contenido temático de la asignatura con la realidad, sugerir trabajos extraclase y puntualidad y asistencia del docente.

INDICADORES

2.1 Lenguaje: El profesor utiliza un nivel de lenguaje comprensible para los alumnos.

Los reactivos son:

a) Se expresa ante el grupo con un lenguaje entendible a los alumnos.

b) En su exposición plantea un lenguaje accesible para los alumnos.

2.2. Involucración de los Alumnos: El docente motiva a los alumnos con respecto a la materia despertando interés en ella.

Los reactivos son:

c) El maestro despierta el interés en los alumnos con respecto a su materia.

d) Hace comentarios de la asignatura que son interesantes.

2.3. Dominio del Contenido Temático: El maestro demuestra estar documentado con respecto a la asignatura que imparte.

Los reactivos son:

e) Da respuestas satisfactorias a las preguntas formuladas con respecto a los contenidos de la materia.

f) Demuestra tener conocimientos acerca de la materia impartida.

2.4. Uso de Métodos Didácticos: El profesor se apoya en diferentes técnicas de enseñanza para impartir su clase.

Los reactivos son:

g) Además de la exposición el maestro utiliza otra forma de dar la clase.

h) Recurre a técnicas de enseñanza para impartir su clase como son dinámicas grupales, de discusión, exposición individual y por equipos, etc.

2.5. Uso de Herramientas Didácticas: El profesor recurre a instrumentos didácticos para impartir su clase.

Los reactivos son:

i) El profesor hace uso de otro apoyo didáctico a parte del pizarrón.

j) Utiliza el maestro rotafolios, proyecciones, u otros recursos audiovisuales para impartir su clase.

2.6. Realización de Trabajos Extraclase: El maestro considera actividades fuera de la clase para complementar lo enseñado en ella.

Los reactivos son:

k) Establece la importancia de tareas de investigación relacionándolas con los temas tratados en clase.

l) Plantea la realización de trabajos fuera del salón de clases para complementar la enseñanza.

2.7. Asistencia y Puntualidad: El maestro cumple con las horas

convenidas de inicio y fin de clases así como con el calendario escolar.

Los reactivos son:

m) De las siguientes opciones cuál se apega más al comportamiento del maestro:

- 1 Asiste a clases con puntualidad cubriendo el programa de la materia.
- 2 Asiste regularmente con puntualidad.
- 3 Asiste regularmente sin puntualidad.
- 4 Asiste irregularmente.

n) El profesor cumple con los criterios de: a) asistencia, b) puntualidad, c) término del programa.

- 1 Cumple con los tres criterios de: a) asistencia, b) puntualidad y c) término del programa.
- 2 Cumple con los criterios de: a) asistencia y b) puntualidad.
- 3 Cumple con el criterio de: a) asistencia.
- 4 No cumple con ningún criterio.

2.8. Extrapolación y Vinculación a la Realidad: El profesor orienta y relaciona el contenido temático a casos prácticos.

Los reactivos son:

ñ) Concluye toda exposición orientándola a la aplicación de la realidad.

o) Menciona la importancia de la asignatura en la práctica.

VARIABLE 3

CONTROL DEL PROCESO DE APRENDIZAJE: Contempla los elementos que el profesor considera para dar una evaluación al trabajo realizado por los estudiantes, así como aquellas conductas que permiten al alumno

conocer su desempeño en la clase.

INDICADORES

3.1. Elementos a Evaluar: Actividades o acciones realizadas por los alumnos que el maestro considera para su evaluación.

Los reactivos son:

p) Para la evaluación el maestro toma en cuenta la participación, las tareas, los exámenes, etc.

q) El maestro menciona las actividades de los alumnos a evaluar.

3.2 Relación entre los Objetivos y la Evaluación: El maestro retoma los objetivos de las unidades y de la materia en la evaluación.

Los reactivos son:

r) Contempla en la evaluación los objetivos de la materia.

s) El maestro al evaluar a los alumnos considera los objetivos de cada unidad.

3.3. Retroalimentación a los alumnos: El maestro proporciona información a los estudiantes sobre su desempeño escolar.

Los reactivos son:

t) El maestro hace notar los avances y errores de los alumnos.

u) Menciona el desempeño de sus alumnos dentro de la materia.

La escala utilizada en este cuestionario es la misma que la utilizada en el primer cuestionario, a excepción del indicador de asistencia y puntualidad donde se muestra la utilizada.

CUESTIONARIO 03

Este cuestionario consta de dos variables, la variable cuatro con cinco indicadores y la variable cinco con tres indicadores haciendo un total de dieciséis reactivos.

VARIABLE 4

RELACION MAESTRO-ESTUDIANTE: Contempla la interacción docente-alumno, considerando el diálogo académico y otros elementos que intervienen en la relación con los alumnos como son, la disposición de ayuda, el reconocimiento de limitaciones y/o errores y el cumplimiento de acuerdos realizados por él con los alumnos.

INDICADORES

4.1. Diálogo Académico Maestro-Alumno: El maestro propicia un intercambio de opiniones para que el alumno exprese en la clase sus dudas o preguntas con respecto a la materia.

Los reactivos son:

a) Establece el maestro un ambiente para que el alumno plantee sus dudas y preguntas en la clase con respecto a la materia.

b) Durante la clase el maestro permite que el alumno le proponga dudas y preguntas concernientes a la asignatura.

4.2. Disposición Solícita del Maestro: El maestro ante las preguntas o dudas del alumno muestra una actitud de ayuda.

Los reactivos son:

c) Con respecto a la dudas o preguntas formuladas por los alumnos el maestro toma una actitud de agrado para ayudarlos.

d) El maestro se muestra dispuesto ayudar al alumno para resolver sus dudas o preguntas.

4.3. Reconocimiento del Maestro de sus Propias Limitaciones: Se refiere al hecho de aceptación del desconocimiento del profesor sobre un aspecto de la materia, así como de los errores cometidos en clase.

Los reactivos son:

e) El maestro reconoce sus limitaciones y errores ante los alumnos.

f) El maestro establece que desconoce algún elemento de la

materia y/o de algún error cometido.

4.4. Respeto a los Compromisos con el Grupo: El maestro respeta y cumple los lineamientos establecidos con el grupo.

Los reactivos son:

g) Respeto el maestro los acuerdos tomados en el salón de clases.

h) El maestro cumple con los compromisos establecidos con los alumnos.

4.5. Disposición de escucha a temas ajenos de la asignatura: Atiende a las inquietudes planteadas por los alumnos con respecto a cuestiones no relativas a la materia.

Los reactivos son:

i) Cuando el alumno expresa alguna inquietud no relacionada con la materia el maestro lo atiende.

j) Establece el maestro una relación entre los alumnos y él para platicar sobre temas ajenos a la materia dentro de la clase.

VARIABLE 5

RESULTADOS EFECTIVOS DE LA ENSEÑANZA: Refleja si los estudiantes a lo largo del curso adquirieron conocimientos a partir del desempeño del maestro, por iniciativa del alumno o por una interacción entre ambos aspectos.

INDICADORES

5.1. Conocimientos adquiridos a través del desempeño del docente: Los alumnos consideran que el aprendizaje adquirido constituye un producto de lo enseñado por el docente.

Los reactivos son:

k) Consideras que lo aprendido en la clase está determinado por la enseñanza del maestro.

l) Juzgas que la actuación del maestro repercute en el aprendizaje de la materia.

5.2. Conocimientos adquiridos a partir del trabajo académico del alumno: El alumno considera que el aprendizaje adquirido es producto de las acciones académicas realizadas por su iniciativa.

Los reactivos son:

m) Consideras que el aprendizaje adquirido es producto de tu iniciativa.

n) Juzgas que tu actuación determina el aprendizaje de la materia.

5.3. Conocimientos adquiridos por la interacción del desempeño docente y trabajo académico del alumno: el alumno considera que su aprendizaje adquirido a lo largo del curso fué producto de la interacción de su iniciativa e investigación académica aunado al desempeño docente.

Los reactivos son:

ñ) Consideras que tu aprendizaje es producto de tu actividad académica y del desempeño del maestro.

o) Consideras que tu aprendizaje de la materia es el resultado de la acción mutua académica entre tú y el maestro.

Para la evaluación de ésta última variable (resultados efectivos de la enseñanza), la escala fué la siguiente:

- 1 Ocurre a lo largo de todo el curso.
- 2 Ocurre frecuentemente en el curso.
- 3 Ocurre en situaciones específicas.
- 4 No ocurre.

C.- METODOLOGIA

HIPOTESIS GENERAL

A través de la validación teórica (constructo, contenido y predictiva) y empírica (hipótesis estadísticas) se realizó un instrumento confiable de evaluación al docente.

HIPOTESIS ESTADISTICAS

Se realizaron con el fin de encontrar relación entre las cinco variables evaluadas distribuidas en los tres cuestionarios. Para hacer más fino el estudio se hicieron a través de los indicadores, de tal forma que el primer número indica la variable y el segundo número el indicador, por ejemplo, si tenemos 1.1 se refiere a la variable 1 Planeación del curso y al indicador 1 que es objetivos de la materia.

HIPOTESIS A) 1.1 Objetivos de la materia y 3.2 Relación entre los objetivos y la evaluación.

Se espera que una vez dados los objetivos de la materia sean componentes principales en la evaluación.

HIPOTESIS B) 1.2 Organización del curso con 1.3 Definición y establecimiento de actividades del alumno, con 2.4 Uso de métodos didácticos, con 2.5 Uso de herramientas didácticas, con 2.6 Realización de trabajos extraclase y 2.7 Asistencia y puntualidad.

Se espera que dentro de la organización del curso se contemplen actividades de los alumnos tanto en el salón de clases como fuera de éste, así como el uso de métodos y herramientas didácticas por parte del profesor y finalmente, la asistencia y puntualidad del mismo para

cumplir con lo propuesto.

HIPOTESIS C) 1.4 Evaluación del aprendizaje con 3.1 Elementos a evaluar, con 3.2 Relación entre los objetivos y la evaluación y 3.3. Retroalimentación a los alumnos.

Se espera que dentro de la evaluación del aprendizaje se contemplen las actividades o acciones realizadas por los alumnos, los objetivos de la materia así como se proporcione información sobre el desempeño de los alumnos.

HIPOTESIS D) 1.5 Continuidad inter e intra asignaturas con 2.8 Extrapolación y vinculación a la realidad y 4.2 Disposición solicita del maestro.

Se espera que el maestro relacione su materia con otras asignaturas así como con la realidad intentando ayudar a sus alumnos a comprenderlo.

HIPOTESIS E) 1.6 Bibliografía con 2.6 Realización de trabajos extraclase y 5.2 Conocimientos adquiridos a través del trabajo académico de los alumnos.

Se espera que el trabajo académico del alumno esté apoyado en bibliografía dada por el maestro en los trabajos extraclase realizados por los alumnos.

HIPOTESIS F) 2.1 Lenguaje con 2.3 Dominio del contenido temático, con 4.1 Diálogo académico maestro-alumno y 4.3 Reconocimiento del maestro de sus propias limitaciones.

Se espera que el lenguaje empleado por el alumno sea entendible lo cual refleje un manejo del contenido temático y por lo tanto se presente el diálogo entre profesor y alumno, así como la aceptación de las limitaciones del docente.

HIPOTESIS G) 2.2 Involucración de los alumnos y 4.1 Diálogo académico maestro-alumno.

Se espera que al existir un intercambio entre el alumno y el docente, el alumno se sienta interesado en la materia.

HIPOTESIS H) 2.7 Asistencia y puntualidad con 5.1 Conocimientos adquiridos a través del desempeño docente.

Se espera que el aprendizaje se deba a la constancia del maestro en su asistencia y puntualidad.

HIPOTESIS I) 5.3 Conocimientos adquiridos por la interacción del desempeño docente y el trabajo académico del alumno con 1.2 Organización del curso con 1.3 Definición y establecimiento de las actividades del alumno, con 2.3 Dominio del contenido temático, con 2.6 Realización de trabajos extraclase, con 3.3. Retroalimentación a los alumnos.

Se espera que el aprendizaje del alumno sea un resultado de acciones realizadas por él (trabajos extraclase) apoyadas por acciones realizadas por el docente como son dominio de la asignatura, retroalimentación a los alumnos y organización del curso.

PAQUETE ESTADISTICO PARA EL PROCESAMIENTO DE DATOS

El paquete SPSS Statistical Package for the Social Sciences es uno de los más viejos y ampliamente utilizados. Tiene un manual escrito para que sea usado en computadoras burroughs; actualmente se utiliza el SPSS+PC para computadora personal. Los programas del paquete frecuentemente son corregidos y aumentados. Se pueden obtener resultados altamente confiables. De hecho para dar las instrucciones a

la computadora no se requiere de entender un sistema de programación en computación. La disponibilidad en el SPSS de una amplia variedad de facilidades para manejar datos y procedimientos estadísticos simplifican el proceso de análisis de datos. Permite ahorrar tiempo y pruebas innecesarias de otros programas de computación más simples. Así el investigador gasta menos tiempo en preparar datos y más tiempo está como científico social analizando resultados importantes (Nie y cols., 1980).

La forma de utilización consiste en concentrar los datos obtenidos en los diferentes cuestionarios, después la construcción de un archivo de comandos donde se especifica en qué lugar se encuentra cada variable o indicador, en este caso indicador. Posteriormente se crea un archivo en el que se pongan las abreviaciones de cada indicador así como su nombre completo. Se prosigue estableciendo la escala en la cual los datos fueron clasificados y finalmente se aclara que cuando aparezca un cero significa que carece de valor.

Una vez realizado todo lo anterior se hecha a " correr " el programa y se piden las pruebas estadísticas pertinentes a los datos, que habrán de interpretarse.

DISEÑO

ENCUESTA POR MUESTREO

ETAPAS DE LA ENCUESTA POR MUESTREO

La encuesta por muestreo tradicional generalmente tiene siete etapas pertinentes. Debe enfatizarse que estas etapas son interdependientes - cada una afecta a las otras y a su vez afectada por éstas-. El conocimiento global del proceso permite que el investigador anticipe

IZT.

las consecuencias de las decisiones tomadas en cualquiera de las etapas.

IZT.

1) Planeación.- Incluye el establecimiento de las metas de la encuesta y la creación de la estrategia general para obtener y analizar los datos. Debe iniciarse presentando atención explícita a los conceptos e hipótesis que orientan la investigación y con una cuidadosa revisión de la literatura. Así se tuvo el conocimiento de que a pesar de que el docente juega un papel importante en el proceso educativo, existen pocas maneras de evaluar su desempeño.

2) Elaboración de un diseño de investigación.- Está relacionada estrechamente con la planeación y a menudo ocurre en forma simultánea. Esta etapa también se ocupa de los diversos tipos de información que se necesitan para satisfacer los objetivos básicos del estudio. Fue aquí donde se estableció la necesidad de evaluar al docente en tres momentos diferentes y donde cada evaluación se relacionaba a la(s) anterior(es).

3) Muestreo.- Es el proceso de seleccionar ciertos elementos de la población que representan el universo. En esta etapa el investigador debe definir la población que va a estudiar y la generalización de los datos de la muestra. Esto se realizó a través de definir la población (alumnos de nivel medio superior CCH) así como de los alumnos de quinto semestre como muestra al haberse familiarizado con el sistema desarrollado en tal tipo de institución y por la libertad de elegir las materias a cursar.

4) Diseño del cuestionario.- Es el proceso de trasladar los amplios objetivos del estudio a preguntas que logren obtener la información necesaria. Este es un proceso típico de tanteo que implica largas



horas de discusión y numerosas pruebas previas. Que implicó el tiempo y la dedicación de seis personas (las autoras de la tesis y los asesores) para construir el instrumento.

5) Trabajo de campo.- Incluye el reclutamiento de los encuestadores. Puede, además incluir varias tareas relacionadas con el desarrollo de la encuesta. En este caso los encuestadores fueron los realizadores de este trabajo, los cuales también tuvieron que establecer el contacto con la institución en la cual se realizó el estudio.

6) Edición y codificación.- Son procesos para convertir las respuestas registradas en el cuestionario a categorías que pueden ser contabilizadas o tabuladas.

7) Preparación para el análisis.- Organización de los datos para analizarlos. Estos dos últimos pasos se incluiría lo descrito en el uso del programa estadístico SPSS+PC.

POBLACION

Como anteriormente se mencionó, se acudió a la Dirección del plantel CCH Azcapotzalco para solicitar el permiso de realizar la investigación. Se nos informó que no habría problema siempre y cuando se pidiera la autorización en cada una de las áreas que conforman el plan de estudios y de los maestros mismos para ser evaluados por sus alumnos. Así mismo se nos facilitaron los horarios de todos los maestros pertenecientes a las diferentes áreas y a los diferentes horarios y turnos, seleccionando a los docentes de los turnos que nos interesaban. Una vez seleccionados se sacó la muestra y se buscó a cada maestro para pedir su autorización, cuando hubieron aceptado se realizó un horario que implicaba trabajar de 7:00 a 14:00 hrs y donde

para cada maestro y grupo se invertía media hora consultando con los maestros la aceptación de tal horario para dar comienzo a la aplicación del primer cuestionario y una vez realizado esto concertar la cita para el segundo y tercer cuestionario, así la población quedó de la forma en que a continuación se describe.

Maestros de las cuatro áreas que imparten clases a alumnos de quinto semestre de los turnos 01 y 02 del Colegio de Ciencias y Humanidades plantel Azcapotzalco (CCH Azcapotzalco), eligiendo a un grupo para cada docente.

Las áreas en que se divide el plan de estudios son las siguientes: Histórico-Sociales, Ciencias Experimentales, Matemáticas y Talleres.

En el cuadro 1 se muestran las materias que se imparten en cada área.

CUADRO 1
MATERIAS IMPARTIDAS EN LAS AREAS

AREA	MATERIAS
HISTORICO-SOCIALES	ETICA Y CONOCIMIENTO DEL HOMBRE I CIENCIAS POLITICAS Y SOCIALES I ESTETICA I ECONOMIA I DERECHO I FILOSOFIA I ADMINISTRACION I GEOGRAFIA I
CIENCIAS EXPERIMENTALES	QUIMICA II BIOLOGIA II FISICA II PSICOLOGIA I CIENCIAS DE LA SALUD I
MATEMATICAS	CIBERNETICA Y COMPUTACION I LOGICA I ESTADISTICA I MATEMATICAS V
TALLERES	CIENCIAS DE LA COMUNICACION I GRIEGO I DISEÑO AMBIENTAL I LATIN I

El número total de maestros para el quinto semestre de los turnos 01 y 02 en el ciclo escolar 90-1 fué de setenta y siete distribución que se observa en el Cuadro 2.

CUADRO 2

MAESTROS POR AREA Y MATERIA

AREA	MATERIA	No. MAESTROS
HISTORICO-SOCIALES	ESTETICA I	1
	DERECHO I	3
	ADMINISTRACION I	3
	GEOGRAFIA I	3
	ETICA I	4
	ECONOMIA I	2
	CIENCIAS POLITICAS I	1
	SUBTOTAL	17
CIENCIAS EXPERIMENTALES	QUIMICA II	8
	BIOLOGIA II	15
	PSICOLOGIA I	4
	FISICA II	7
	CIENCIAS DE LA SALUD I	3
	SUBTOTAL	37
MATEMATICAS	MATEMATICAS V	6
	LOGICA I	6
	ESTADISTICA I	4
	SUBTOTAL	16
TALLERES	CIENCIAS DE LA COMUNICACION I	3
	DISEÑO AMBIENTAL I	2
	GRIEGO I	1
	LATIN I	1
	SUBTOTAL	7
NUMERO TOTAL DE MAESTROS PARA TODAS LAS AREAS		77

MUESTRA

El tipo de muestreo utilizado fué aleatorizado, se calculó a través de la fórmula para muestras de una población finita (ver apéndice "A") obteniéndose un número de treinta y nueve maestros.

A continuación se efectuó una fijación muestral por áreas (ver apéndice "B") quedando de la siguiente manera:

CUADRO 3
FIJACION MUESTRAL POR AREAS

AREA	No. DE MAESTROS
HISTORICO-SOCIALES	9
CIENCIAS EXPERIMENTALES	18
MATEMATICAS	8
TALLERES	4

Para cada maestro se eligió al azar un grupo de alumnos al que impartiera clases variando entre cinco y cuarenta y un estudiantes por grupo. Así mismo se contempló que hubiera un maestro para cada una de las asignaturas impartidas en las diferentes áreas siendo esto no posible para las materias de Filosofía I, Cibernética y Computación I, Administración I, Diseño Ambiental I y Griego I.

A pesar de ser la muestra de treinta y nueve maestros ésta se redujo a treinta y tres por cuestiones ajenas de la investigación pues se perdió el contacto con los docentes restantes. Así, la distribución de maestros evaluados fué la siguiente:

CUADRO 4

MAESTROS EVALUADOS POR AREA Y MATERIA

AREA	MATERIA	No. MAESTROS
HISTORICO-SOCIALES	CIENCIAS POLITICAS Y SOCIALES	1
	ECONOMIA I	2
	ESTETICA I	1
	ETICA I	1
	DERECHO I	1
	GEOGRAFIA I	2
CIENCIAS EXPERIMENTALES	QUIMICA II	6
	CIENCIAS DE LA SALUD I	1
	FISICA I	3
	BIOLOGIA II	4
	PSICOLOGIA I	3
MATEMATICAS	MATEMATICAS V	2
	LOGICA I	3
	ESTADISTICA I	1
TALLERES	CIENCIAS DE LA COMUNICACION I	1
	LATIN I	1

El número total de alumnos a los que se les aplicó el instrumento
fue de 2202 (ver Cuadro 5).

CUADRO 5

CUESTIONARIOS APLICADOS Y ANALIZADOS POR MAESTRO

No MAESTRO	CUESTIONARIOS APLICADOS				CUESTIONARIOS ANALIZADOS			
	01	02	03	TOTAL	01	02	03	TOTAL
01	15	13	15	43	13	13	13	39
02	23	22	21	66	21	21	21	63
03	21	18	15	54	15	15	15	45
04	19	19	15	53	15	15	15	45
05	24	12	11	47	11	11	11	33
06	24	25	14	63	14	14	14	42
07	20	14	10	44	10	10	10	30
08	27	13	15	55	13	13	13	39
09	35	24	18	77	18	18	18	54
10	24	16	20	60	16	16	16	48
11	24	25	23	72	23	23	23	69
12	23	14	20	57	14	14	14	42
13	21	16	16	53	16	16	16	48
14	23	23	21	67	21	21	21	63
15	22	24	23	69	22	22	22	66
16	18	16	12	46	12	12	12	36
17	23	25	22	70	22	22	22	66
18	35	28	24	87	24	24	24	72
19	28	27	31	86	27	27	27	81
20	16	26	17	59	16	16	16	48
21	41	14	18	73	14	14	14	42
22	41	32	32	105	32	32	32	96
23	31	19	22	72	19	19	19	57
24	30	27	19	76	19	19	19	57
25	39	28	32	99	28	28	28	84
26	26	16	17	69	16	16	16	48
27	24	5	26	55	5	5	5	15
28	25	32	31	88	25	25	25	75
29	31	28	24	83	24	24	24	72
30	19	27	25	71	19	19	19	57
31	25	36	18	79	18	18	18	54
32	26	14	26	66	14	14	14	42
33	12	14	12	38	12	12	12	36
TOTAL				2202				1767

NOTA: Para llevar a cabo el análisis estadístico los cuestionarios se homogeneizaron al número mínimo de cuestionarios aplicados para cada maestro.

PROCEDIMIENTO

ETAPAS

El Instrumento CEPAL consta de tres cuestionarios que se aplicaron en tres momentos durante el semestre: al inicio (Fase 1), a la mitad (Fase 2) y al final (Fase 3).

La Fase 1 fué una aplicación en la segunda semana del mes de enero de 1989, el cuestionario CEPAL 01 constó de 12 reactivos que midieron la variable Planeación del Curso.

La segunda fase se llevó a cabo la segunda semana del mes de Febrero, el CEPAL 02 contuvo 22 reactivos que midieron la variable Desarrollo del Curso y Control del Proceso de Aprendizaje.

La última fase tuvo su aplicación en la segunda semana del mes de marzo, el CEPAL 03 conformado por dieciseis reactivos y preguntas abiertas. Las variables de éste fueron Relación Maestro-Estudiante y Resultados Efectivos de la Enseñanza.

Las tres fases contenían sesiones de veinte a treinta minutos en cada uno de los grupos y tenían lugar en el salón de clases o laboratorio donde se impartiera la materia, los cuales contaban con ventilación e iluminación adecuada. Algunas veces el maestro permanecía durante la aplicación o abandonaba el grupo.

D.- RESULTADOS Y ANALISIS

Se aplicó una prueba de asociación para ver si existía relación entre los reactivos A y B de cada indicador, encontrándose p .0001 para todos y valores altos de X . Así mismo se aplicó la prueba de V de Cramer para conocer la fuerza de asociación obteniéndose como valor mínimo de .18479 y como máximo .49873 siendo estadísticamente significativos (ver Cuadro 6).

CUADRO 6

ASOCIACION DE LOS REACTIVOS A Y B EN LOS INDICADORES

INDICADOR	X ²	SIGNIFICANCIA	V	CRAMER
Objetivos de la materia A y B	119.06036	.0001		.26158
Organización del curso A y B	59.21288	.0001		.18479
Actividades del alumno A y B	210.79324	.0001		.34836
Evaluación del aprendizaje A y B	294.64966	.0001		.41222
Continuidad asignaturas A y B	93.30257	.0001		.23176
Bibliografía A y B	101.92323	.0001		.24161
Desarrollo del curso A y B	405.03057	.0001		.48040
Involucración alumnos A y B	194.14856	.0001		.33375
Dominio contenido temático A y B	177.78361	.0001		.31774
Métodos didácticos A y B	174.94110	.0001		.31654
Herramientas didácticas A y B	125.35093	.0001		.27099
Trabajos extraclase A y B	137.44705	.0001		.28033
Asistencia Puntualidad A y B	315.49929	.0001		.42767
Extrapolación y vinculación A y B	162.15112	.0001		.30553
Elementos a evaluar A y B	293.64938	.0001		.41081
Relación objetivos evaluación A B	329.89680	.0001		.43770
Retrealimentación A y B	340.03394	.0001		.44283
Diálogo académico A y B	386.11867	.0001		.46905
Disposición solícita A y B	435.03162	.0001		.49873
Reconocimiento limitaciones A y B	238.25509	.0001		.37100
Respeto compromiso A y B	268.89025	.0001		.39311
Disposición de escucha A y B	261.42308	.0001		.39169
Desempeño docente A y B	74.17517	.0001		.20791
Trabajo académico A y B	129.44629	.0001		.27858
Interacción anterior A y B	220.32882	.0001		.35677

De acuerdo a los hipótesis formuladas se encontró lo siguiente:

HIPOTESIS A)

Reactivos	p	X ₂	V de Cramer
1.1A - 3.2A	.0371	17.84017	.10143 *
1.1B - 3.2B	.4004	9.40857	-
1.1A - 3.2B	.0067	22.79671	.11466 *
1.1B - 3.2A	.2390	11.56365	-

Para la Hipótesis A) sólo hubo dos reactivos asociados de los indicadores 1.1 Objetivos de la materia y 3.2 Relación entre los objetivos y la evaluación.

HIPOTESIS B)

Reactivos	p	X ₂	V de Cramer
1.2A - 1.3A	.0001	52.68268	.17446 *
1.2B - 1.3B	.0007	28.79793	.12865 *
1.2A - 1.3B	.0001	64.31977	.19260 *
1.2B - 1.3A	.0056	23.25822	.11571 *
1.2A - 2.4A	.6820	6.56820	-
1.2B - 2.4B	.4394	8.97740	-
1.2A - 2.4B	.1322	13.73104	-
1.2B - 2.4A	.6527	6.85046	-
1.2A - 2.5A	.4616	8.74007	-
1.2B - 2.5B	.4821	8.52663	-
1.2A - 2.5B	.5110	8.83180	-
1.2B - 2.5A	.5471	7.87225	-
1.2A - 2.6A	.0332	18.17346	.10238 *
1.2B - 2.6B	.0003	30.99230	.13312 *
1.2A - 2.6B	.4527	8.63485	-
1.2B - 2.6A	.2287	11.73396	-
1.2A - 2.7A	.0109	21.43171	.11146 *
1.2B - 2.7B	.0540	16.67639	.09832 *
1.2A - 2.7B	.2393	11.55964	-
1.2B - 2.7A	.2146	11.97657	-

* indica que hubo asociación significativa con un valor mínimo p de probabilidad.

Para la Hipótesis B) los reactivos de los indicadores 1.2 Organización del curso y 1.3 Definición y establecimiento de actividades de los alumnos se asocian significativamente. Solo para dos reactivos de los indicadores 2.6 Trabajos extracurriculares y 2.7 Asistencia y puntualidad existe relación estadísticamente significativa. Con los reactivos de los indicadores 2.4 Uso de métodos didácticos y 2.5 Uso de herramientas didácticas no hubo asociación alguna.

HIPOTESIS C)

Reactivos	p	X ²	V de Cramer
1.4A - 3.1A	.3177	10.41877	-
1.4B - 3.1B	.0191	9.81902	.10728 *
1.4A - 3.1B	.0021	25.87646	.12174 *
1.4B - 3.1A	.0874	15.13169	-
1.4A - 3.2A	.0337	18.12931	.10225 *
1.4B - 3.2B	.1130	14.24841	-
1.4A - 3.2B	.0820	15.35215	-
1.4B - 3.2A	.0999	14.68814	-
1.4A - 3.3A	.0635	16.16407	-
1.4B - 3.3B	.1260	13.89710	-
1.4A - 3.3B	.3886	9.54434	-
1.4B - 3.3A	.4531	8.82973	-

Dos reactivos de los indicadores 1.4 Evaluación del aprendizaje y 3.1 Elementos a evaluar se asociaron, mientras que la relación entre el primer indicador y 3.2 Relación entre los objetivos y la evaluación solo fué en un reactivo. Los indicadores 1.4 Evaluación del aprendizaje y 3.3 Retroalimentación a los alumnos no se encuentran relacionados.

HIPOTESIS D)

Reactivos	p	X ²	V de Cramer
1.5A - 2.8A	.2447	11.47279	-
1.5B - 2.8B	.1290	13.81620	-
1.5A - 2.8B	.2831	10.89294	-
1.5B - 2.8A	.2456	11.45897	-
1.5A - 4.2A	.2390	11.56460	-
1.5B - 4.2B	.6238	7.12775	-
1.5A - 4.2B	.0289	18.59067	.10301 *
1.5B - 4.2A	.6318	7.05063	-

Los reactivos de los indicadores 1.5 Continuidad inter e intra asignaturas y 2.8 Extrapolación y vinculación con la realidad no se asocian. El indicador 1.5 Continuidad inter e intra asignaturas se relaciona en un reactivo con el indicador 4.2 Disposición solicita del maestro.

HIPOTESIS E)

Reactivos	p	X ₂	V de Cramer
1.6A - 2.6A	.0825	15.31899	-
1.6B - 2.6B	.3687	9.77885	-
1.6A - 2.6B	.0761	15.58404	-
1.6B - 2.6A	.0802	15.41127	-
1.6A - 5.2A	.2869	14.22021	-
1.6B - 5.2B	.0296	18.51571	.10480 *
1.6A - 5.2B	.0479	17.05207	.10093 *
1.6B - 5.2A	.1874	16.08493	-

Los indicadores 1.6 Bibliografía y 2.6 Realización de trabajos extraclase no se relacionan significativamente; mientras que el primer indicador y 5.2 Conocimientos adquiridos a través del trabajo académico de los alumnos se asocian en dos de cuatro reactivos.

HIPOTESIS F)

Reactivos	p	X ₂	V de Cramer
2.1A - 2.3A	.0001	151.42679	.29374 *
2.1B - 2.3B	.0001	178.03574	.31796 *
2.1A - 2.3B	.0001	184.33735	.32382 *
2.1B - 2.3A	.0001	190.78926	.29374 *
2.1A - 4.1A	.0001	62.43752	.18894 *
2.1B - 4.1B	.0005	29.44792	.12942 *
2.1A - 4.1B	.0001	51.04841	.17055 *
2.1B - 4.1A	.0001	43.42697	.15742 *
2.1A - 4.3A	.0268	18.81360	.10398 *
2.1B - 4.3B	.0790	15.46048	-
2.1A - 4.3B	.3750	9.70377	-
2.1B - 4.3A	.0235	19.20295	.10496 *

Todos los reactivos del indicador 2.1 Lenguaje se relacionan con los reactivos de los indicadores 2.3 Dominio del contenido temático y 4.1 Diálogo académico maestro-alumno. Solo dos reactivos del indicador 4.3 Reconocimiento del maestro de sus propias limitaciones se asocia con este primer indicador.

HIPOTESIS G)

Reactivos	p	χ^2	V de Cramer
2.2A - 4.1A	.0001	53.28438	.17499 *
2.2B - 4.1B	.0286	18.62135	.10310 *
2.2A - 4.1B	.0031	24.86804	.11939 *
2.2B - 4.1A	.0008	28.36281	.12745 *

Todos los reactivos de los indicadores 2.2 Involucración de los alumnos y 4.1 Diálogo académico maestro-alumno se asocian de manera estadísticamente significativa.

HIPOTESIS H)

Reactivos	p	χ^2	V de Cramer
2.7A - 5.1A	.0136	20.82369	.11045 *
2.7B - 5.1B	.0032	24.79547	.12021 *
2.7A - 5.1B	.0058	23.19737	.11607 *
2.7B - 5.1A	.0220	19.40250	.10680 *

Todos los reactivos de los indicadores 2.7 Asistencia y puntualidad y 5.1 Conocimientos adquiridos a través del desempeño docente se asocian de manera significativa estadísticamente.

HIPOTESIS 1)

Reactivos	p	χ^2	V de Cramer
5.3A - 1.2A	.0528	16.75074	.09889 *
5.3B - 1.2B	.7150	6.24665	- *
5.3A - 1.2B	.0001	33.54131	.13932 *
5.3B - 1.2A	.1996	12.24973	- *
5.3A - 1.3A	.1003	14.41517	-
5.3B - 1.3B	.0001	32.89150	.13773 *
5.3A - 1.3B	.0634	16.49960	-
5.3B - 1.3A	.0290	18.58115	.10352 *
5.3A - 2.3A	.0001	33.23061	.13867 *
5.3B - 2.3B	.0572	16.49960	.09721 *
5.3A - 2.3B	.0175	20.07448	.10769 *
5.3B - 2.3A	.0001	40.92096	.15322 *
5.3A - 2.6A	.6718	6.66664	-
5.3B - 2.6B	.9224	3.82663	-
5.3A - 2.6B	.6950	6.44147	-
5.3B - 2.6A	.0860	15.18561	-
5.3A - 3.3A	.2967	10.70245	-
5.3B - 3.3B	.0290	18.58583	.10407 *
5.3A - 3.3B	.3621	9.85788	-
5.3B - 3.3A	.0043	24.00084	.11806 *

Todos los reactivos de los indicadores 5.3 Conocimientos adquiridos a través del desempeño docente y el trabajo académico del alumno y 2.3 Dominio del contenido temático se asocian significativamente.

Dos reactivos del indicador 5.3 Conocimientos adquiridos a través del desempeño docente y el trabajo académico del alumno se relacionan con dos reactivos de los indicadores 1.2 Organización del curso, 1.3 Definición y establecimiento de las actividades del alumno y 3.3. Retroalimentación a los alumnos.

Los indicadores 5.3 Conocimientos adquiridos a través del desempeño docente y el trabajo académico del alumno y 2.6 Realización de trabajos extraclase no se relacionan significativamente.

A continuación se muestran todos los cruzamientos de las diferentes hipótesis estadísticas, resaltándose los cruzamientos estadísticamente significativos (Cuadro 7).

CUADRO 7
CRUZAMIENTO DE INDICADORES EN LAS HIPOTESIS ESTADISTICAS

HIPOTESIS A	
3.2 RELACION ENTRE OBJETIVOS Y EVALUACION	1.1 OBJETIVOS DE LA MATERIA *
HIPOTESIS B	
1.3 DEFINICION Y ESTABLECIMIENTO DE LAS ACTIVIDADES DE LOS ALUMNOS	1.2 ORGANIZACION DEL CURSO **
2.4 USO DE METODOS DIDACTICOS	-
2.5 USO DE HERRAMIENTAS DIDACTICAS	-
2.6 TRABAJOS EXTRACLASE	**
2.7 ASISTENCIA Y PUNTUALIDAD	*
HIPOTESIS C	
3.1 ELEMENTOS A EVALUAR	1.4 EVALUACION APRENDIZAJE **
3.2 RELACION ENTRE OBJETIVOS Y EVALUACION	-
3.3 RETROALIMENTACION A LOS ALUMNOS	-
HIPOTESIS D	
2.8 EXTRAPOLACION Y VINCULACION CON LA REALIDAD	1.5 CONTINUIDAD INTER E INTRA ASIGNATURAS -
4.2 DISPOSICION SOLICITA DEL MAESTRO	-
HIPOTESIS E	
2.6 TRABAJOS EXTRACLASE	1.6 BIBLIOGRAFIA -
5.2 CONOCIMIENTOS ADQUIRIDOS A TRAVES DEL TRABAJO ACADEMICO DE LOS ALUMNOS	*
HIPOTESIS F	
2.3 DOMINIO DEL CONTENIDO TEMATICO	2.1 LENGUAJE **
4.1 DIALOGO ACADEMICO MAESTRO-ALUMNO	**
4.3 RECONOCIMIENTO DEL MAESTRO DE SUS PROPIAS LIMITACIONES	*
HIPOTESIS G	
4.1 DIALOGO ACADEMICO MAESTRO-ALUMNO	2.2 INVOLUCRACION DE ALUMNOS **
HIPOTESIS H	
5.1 CONOCIMIENTOS ADQUIRIDOS A TRAVES DEL DESEMPEÑO DOCENTE	2.7 ASISTENCIA Y PUNTUALIDAD **

HIPOTESIS 1

	5.3 CONOCIMIENTOS ADQUIRIDOS A TRAVES DEL DESEMPEÑO DOCENTE Y TRABAJO ACADÉ- MICO DEL ALUMNO
1.2 ORGANIZACION DEL CURSO	*
1.3 DEFINICION Y ESTABLECIMIENTO DE LAS ACTIVIDADES DEL ALUMNO	**
2.3 DOMINIO DEL CONTENIDO TEMATICO	**
2.6 TRABAJOS EXTRACLASE	-
3.3 RETROALIMENTACION A LOS ALUMNOS	*

* SIGNIFICATIVO AL 0.05
 ** SIGNIFICATIVO AL 0.01
 - NO SIGNIFICATIVO

ANÁLISIS DE RESULTADOS

Con respecto a la primera hipótesis (A), los reactivos que se relacionan son: (1.1A) Al inicio del curso menciona y explica los objetivos de la materia haciendo hincapié sobre lo que espera que aprendan sus alumnos con (3.2A) Contempla en la evaluación los objetivos de la materia.

Así mismo, el reactivo (1.1A) Al inicio del curso menciona y explica los objetivos de la materia haciendo hincapié sobre lo que espera aprendan sus alumnos con (3.2B) El maestro al evaluar a sus alumnos considera los objetivos de cada unidad.

De lo anterior se deduce que a los alumnos les queda claro que es lo que el maestro pretende enseñar y por lo tanto evaluar, comprobándose la hipótesis planteada.

En la segunda hipótesis (B), los reactivos de los indicadores 1.2 Organización del curso y 1.3 Definición y establecimiento de las actividades del alumno se relacionan de manera indistinta significativamente: 1.2A Al inicio del curso lee y describe el contenido del temario de la materia con los alumnos y 1.2B Elabora en base al plan de estudios de la materia un calendario de actividades y lo da a conocer a sus alumnos con 1.3A Desde el comienzo del curso define las actividades que desarrollarán sus alumnos: asistencia, participación, tareas, trabajos, puntualidad, etc. y 1.3B El maestro da a conocer los criterios que el alumno tiene que realizar para acreditar la materia.

Esto corrobora que existiendo una organización previa por parte del maestro de su curso permite orientar a los alumnos sobre lo que deben cubrir para ser evaluados en la materia.

Sin embargo con respecto al 2.4 Uso de métodos didácticos y 2.1 Organización del curso no existe relación alguna, a pesar de que los alumnos reportan que la mayoría de sus maestros hacen uso de ellos.

Con respecto a 2.5 Uso de herramientas didácticas y 2.1 Organización del curso no existe relación alguna, y de acuerdo a lo reportado por los alumnos son más los maestros que no utilizan este tipo de recursos pero habría que hacer la aclaración que hubo muchas diferencias en cuanto a las respuestas en los reactivos para evaluar el primer indicador (2.5). En el primero (2.5A) el profesor hace uso de otro apoyo didáctico a parte del pizarrón, hubo respuestas más o menos constantes en cada opción a elegir, sin embargo en el segundo 2.5B utiliza el maestro rotafolios, proyecciones, u otros recursos audiovisuales para impartir sus clases, la mayoría de los estudiantes contestó que no lo llevaban a cabo.

En cuanto a los indicadores 1.2 Organización del curso y 2.6 Realización de trabajos extraclase, sus dos reactivos se asociaron pero de la siguiente forma: 1.2A Al inicio del curso lee y describe el contenido del temario de la materia con los alumnos y 2.6A Establece la importancia de tareas de investigación relacionándolas con los temas tratados en clase, y 1.2B Elabora en base al plan de estudios de la materia un calendario de actividades y lo da a conocer a sus alumnos con 2.6B Plantea la realización de trabajos fuera del salón de clases para complementar la enseñanza.

Se aprecia que los maestros evaluados contemplan la

complementación de lo expuesto en el aula con trabajos realizados por los alumnos como reforzamiento al aprendizaje.

Por último, para los indicadores 2.1 Organización del curso y 2.7 Puntualidad y asistencia sucedió lo siguiente: 1.2A Al inicio del curso lee y describe el contenido del temario de la materia con los alumnos con 2.7A de las siguientes opciones cual se apega más al comportamiento del maestro: 1 asiste a clases con puntualidad cubriendo el programa de la materia, 2 asiste regularmente con puntualidad, 3 asiste regularmente sin puntualidad y 4 asiste irregularmente y, 1.2B Elabora en base al plan de estudios de la materia un calendario de actividades y lo da a conocer a sus alumnos con 2.7B el profesor cumple con los criterios de a) asistencia, b) puntualidad, c) término del programa.

Los maestros evaluados son congruentes con lo que proponen en su plan de trabajo y su comportamiento para cumplirlo.

La hipótesis se cumple parcialmente ya que para el uso de métodos y herramientas didácticos no se ajusta.

Para la hipótesis C), los reactivos del indicador 1.4 Evaluación del aprendizaje se asociaron con uno del indicador 3.1 Elementos a evaluar: 1.4A Establece al inicio del curso la forma de evaluación en el grupo y 1.4B Señala el peso que tendrán las diferentes actividades del alumno en su calificación, mencionándolo al inicio de curso con 3.1B El maestro menciona las actividades de los alumnos a evaluar. Solo un reactivo de cada indicador 1.4 Evaluación del aprendizaje y 3.2 Relación entre los objetivos y la evaluación se asociaron: 1.4A Establece al inicio del curso la forma de evaluación en el grupo con

3.2A Contempla en la evaluación los objetivos de la materia.

Los reactivos de los indicadores 1.4 Evaluación del aprendizaje y 3.3 Retroalimentación a los alumnos no se relacionan.

Esta hipótesis se cumple parcialmente ya que aunque existe relación entre la evaluación los objetivos y el desempeño del alumno, no existe el regreso de información por parte del docente sobre la ejecución del alumno.

Para la hipótesis D) los reactivos de 1.5 Continuidad inter e intra asignaturas no se relacionan con los reactivos de 2.8 Extrapolación y vinculación con la realidad. Mientras que un reactivo de 1.5 Continuidad inter e intra asignaturas se asocia con uno de 4.2 Disposición solícita del maestro: 1.5A Ubica cada unidad del temario relacionándola con los objetivos de la materia y 4.2B El maestro se muestra dispuesto a ayudar al alumno para resolver sus dudas y preguntas.

Se observa que la hipótesis lo que prueba es que los maestros evaluados ubican los objetivos con respecto a la materia que imparten y que se encuentran solícitos a resolver preguntas sobre la misma.

En la hipótesis E) los reactivos de los indicadores 1.6 Bibliografía y 2.6 Realización de trabajos extraclase no se encuentran relacionados. Mientras los dos reactivos de 1.6 Bibliografía se asocian a un indicador de 5.2 Conocimientos adquiridos a través del trabajo académico de los alumnos: 1.6A Menciona el material bibliográfico (libros, artículos, revistas, etc.) que se requerirá para la materia y 1.6B Indica los diferentes lugares a donde pueden acudir sus alumnos en busca de fuentes de información relacionada con la materia (bibliotecas, hemerotecas, instituciones públicas o privadas, etc. con 5.2B Juzgas que tu actuación determina el

aprendizaje de la materia.

A pesar de no existir relación entre la bibliografía y realización de trabajos extraclase, se observa la relación entre las acciones del maestro y las de los alumnos.

En la hipótesis F) los reactivos de 2.1 Lenguaje se relacionaron con los reactivos de 2.3 Dominio del contenido temático en los cuatro posibles cruces: 2.1A Se expresa ante el grupo con un lenguaje entendible a los alumnos, 2.1B En su exposición plantea un lenguaje accesible para los alumnos con 2.3A Da respuestas satisfactorias a las preguntas formuladas con respecto a los contenidos de la materia y 2.3B Demuestra tener conocimientos acerca de la materia impartida.

Así mismo, los reactivos de 2.1 Lenguaje se relacionan con los dos reactivos de 4.1 Diálogo académico maestro-alumno: 4.1A Establece el maestro un ambiente para que el alumno plantee sus dudas y preguntas en la clase con respecto a la materia y 4.2B Durante la clase el maestro permite que el alumno le proponga dudas y preguntas concernientes a la asignatura.

Los dos reactivos del indicador 2.1 Lenguaje se asociaron a uno del indicador 4.3 Reconocimiento del maestro de sus propias limitaciones: 2.1A Se expresa ante el grupo con un lenguaje entendible a los alumnos y 2.1B En su exposición plantea un lenguaje accesible para sus alumnos con 4.3A El maestro reconoce sus limitaciones y errores ante los alumnos.

Esta hipótesis se podría decir que de manera general se cumplió, resaltando la importancia de un lenguaje adecuado a los alumnos y no solo de tecnicismos propios de cada disciplina.

En la hipótesis G) los reactivos de los indicadores 2.2

involucración de los alumnos y 4.1 Diálogo académico maestro alumno se asociaron en los cuatro posibles cruces: 2.2A El maestro despierta el interés en los alumnos con respecto a su materia, 2.2B Hace comentarios de la asignatura que son interesantes con 4.1A Establece el maestro un ambiente para que el alumno plantee sus dudas y preguntas en la clase con respecto a la materia y 4.1B Durante la clase el maestro permite que el alumno le proponga dudas y preguntas concernientes a la asignatura.

La hipótesis se comprueba.

Para la hipótesis H) los reactivos de los indicadores 2.7 Asistencia y puntualidad y 5.1 Conocimientos adquiridos a través del desempeño docente se asocian en los cuatro posibles cruces: 2.7A De las siguientes opciones cual se apega más al comportamiento del maestro: 1 asiste a clases con puntualidad cubriendo el programa de la materia, 2 asiste regularmente con puntualidad, 3 asiste regularmente sin puntualidad y 4 asiste irregularmente, 2.7B El profesor cumple con los criterios de: a) asistencia, b) puntualidad, c) término del programa con 5.1A Consideras que lo aprendido en la clase está determinado por la enseñanza del maestro y 5.1B Juzgas que la actuación del maestro repercute en el aprendizaje de la materia. La hipótesis se comprueba.

Para la última hipótesis I) no existe relación entre los reactivos de los indicadores 5.3 Conocimientos adquiridos a través del desempeño docente y el trabajo académico del alumno y 2.6 Realización de trabajos extraclase.

Los reactivos del indicador 2.3 Dominio del contenido temático: 2.3A Da respuestas satisfactorias a las preguntas formuladas con respecto a los contenidos de la materia y 2.3B Demuestra tener conocimientos de la materia impartida, se relacionan con los reactivos

de 5.3 Conocimientos adquiridos a través del desempeño docente y del trabajo académico del alumnos: 5.3A consideras que tu aprendizaje es producto de tu actividad académica y del desempeño del maestro y 5.3B consideras que tu aprendizaje de la materia es el resultado de la acción mutua académica entre tú y el maestro.

Un reactivo del indicador 5.3 Conocimientos adquiridos a través del desempeño docente y el trabajo académico del alumno se relaciona con dos reactivos de 1.2 Organización del curso: 5.3A consideras que tu aprendizaje es producto de tu actividad académica y del desempeño del maestro con 1.2A al inicio del curso lee y describe el contenido del temario de la materia con los alumnos y con 1.2B Elabora en base al plan de estudios un calendario y lo da a conocer a sus alumnos.

Mientras que para el indicador 3.3 Retroalimentación a los alumnos, el reactivo 5.3B Consideras que tu aprendizaje de la materia es el resultado de la acción mutua académica entre tú y el maestro, se relaciona con los dos reactivos: 3.3A El maestro hace notar los avances y errores de los alumnos y 3.3B Menciona el desempeño de sus alumnos dentro de la materia. Así mismo, el reactivo 5.3B (antes mencionado) se relaciona con los dos reactivos de 1.3 Definición y establecimiento de las actividades de los alumnos: 1.3A Desde el comienzo del curso define las actividades que desarrollarán sus alumnos: asistencia, participación, tareas, trabajos, puntualidad, etc. y 1.3B El maestro da a conocer los criterios que el alumno tiene que realizar para acreditar la materia.

En general la hipótesis se cumple ya que lo único que no se asocia es la realización de trabajos extraclase, obteniéndose que el aprendizaje es un proceso interactivo entre profesor y alumno.

F.- CONCLUSIONES GENERALES

El presente trabajo se haya inmerso en el Proyecto General de Investigación , Evaluación y Planeación Educativa, donde se contemplan los distintos componentes del ámbito o sistema educativo. Así el evaluar el desempeño del docente es otro de sus objetivos (Ver Apéndice C).

La evaluación del profesor es uno de los problemas más importantes e interesantes que enfrenta la evaluación educativa, pero a pesar de ello no se practica con la frecuencia que se debiera, probablemente debido a que ha llegado a considerársele como un tabú o que pudiera creerse que deteriora la imagen del profesor (Villaroel,1974). Aunque esto se podría suponer más cuando es el alumno el que evalúa al profesor por no ser una persona capacitada, pero es el alumno la persona más calificada para evaluar la efectividad docente, ya que su opinión proporciona una muestra del efecto que el trabajo del profesor ha tenido en los propios alumnos, así sea nada más el grado de satisfacción que han experimentado a propósito del curso en que han participado (Gronlund,1973). También Gutiérrez (1980), menciona que son los educandos las personas que se afectan en forma inmediata por la actuación del docente, son los quienes tienen la mejor oportunidad de presenciar más directamente dicha actuación, y aunque los profesores no lo quisieran los alumnos los evalúan, por lo que es mejor organizar esa evaluación en forma sistemática y tomar en cuenta los resultados para retroalimentarlos. Y como López y Navarrete

(1988) mencionan dicha práctica (evaluación alumno-docente) se realice en la seriedad (metodológica) y honestidad necesarias, esto es, bajo una óptica académica. De lo anterior la importancia de un instrumento válido y confiable. Esto se logra a partir de que desde la construcción de un instrumento se vayan considerando diferentes tipos de validez, como es el caso del Instrumento CEPAL (validez teórica: constructo, contenido y predictiva), así como comprobar su validez empírica a través de hipótesis estadísticas que como anteriormente se menciona, en un total de veintitrés cruzamientos, quince resultaron estadísticamente significativos, o sea, el 65.21%. De las nueve hipótesis propuestas, sólo una no se cumple y las demás lo hacen total o parcialmente. Así el asociar los indicadores nos permite conocer la validez y confiabilidad del instrumento al ir comprobando la consistencia interna, ya sea al realizar relaciones en diferentes cuestionarios o dentro del mismo.

En general el instrumento CEPAL parece ser fiable para evaluar al docente, pues se observa que a pesar de aplicarse en momentos diferentes existe congruencia entre los diferentes cuestionarios y se propone aplicarlo a otra población para comprobar su efectividad ya que las características del plan de estudios y de los alumnos se encuentran inmersas en los resultados del presente trabajo.

Varela-Rueda (1989) realizó un instrumento de evaluación al docente por parte de los alumnos pero en un ambiente médico, sin embargo, se comparten elementos a evaluar con el instrumento propuesto en este trabajo siendo: objetivos, dominio de los temas, utilización de metodología didáctica, disposición para aclarar dudas y precisar conceptos, capacidad para despertar el interés y reconocimiento de sus

propias limitaciones. El instrumento también era anónimo, y las evaluaciones se hacían al terminar con cada unidad temática. Estas evaluaciones se le presentaban al docente y se hizo una correlación entre las evaluaciones de los docentes dadas por los alumnos y las calificaciones obtenidas por estos últimos. Se encontró que el desempeño de profesor mejoraba al indicarle las fallas encontradas y así mismo se observó que una vez que mejoraban esas fallas las calificaciones de los alumnos eran más altas.

De lo anterior se desprende la importancia de la retroalimentación al docente sobre su desempeño, ya que solo así el sistema educativo podría dar cambios para mejorar; y aunque la retroalimentación y los logros de los alumnos sirven para evaluar la efectividad docente, también es necesario contemplar otros factores como son las características del plan de estudios y de la institución, la capacidad y dedicación de los alumnos, los recursos con que se cuentan, etc, pues no se puede responsabilizar sólo al profesor del éxito o fracaso de los alumnos.

Así el psicólogo tiene una amplia actividad dentro del sistema educativo, ejemplificado por el trabajo realizado y reportado por Ulloa (1989) en una institución a nivel medio superior (Centro de Bachillerato Tecnológico Industrial y de Servicios No. 50), pero donde no trabaja de manera aislada pues interactúa con otros profesionistas, desprendiéndose así que el proceso educativo requiere de una labor de integración interdisciplinaria en donde la intervención del psicólogo es importante participando en la planeación curricular, diseños y estrategias académicas (De la Rosa, 1990), donde nosotros agregáramos, evaluación de los diferentes componentes y procesos con

la intención de mejorar el sistema.

Cabe mencionar que los alumnos que participaron en la investigación se encuentran interesados en que se evalúen a sus maestros, ya que lo consideran necesario, para alentar a aquéllos que tienen fallas y reconocer a los maestros que se han preparado y que se interesan en sus alumnos.

El elaborar un instrumento que permita evaluar al docente se relaciona a la necesidad de ampliar el campo de acción del psicólogo en el ámbito educativo, ya que es un ejemplo para la creación de metodología que intenta conjuntar teoría y práctica, así como realizar toma de decisiones en cuanto al funcionamiento del sistema escolar, donde el psicólogo demuestra ser un elemento importante pues su función no se ubica solo en la evaluación, orientación y/o tratamiento de alumnos sino que se aboca a la evaluación, retroalimentación y capacitación de los diferentes elementos constitutivos del sistema educativo.

BIBLIOGRAFIA

Barriga, D. (1987) Problemas y retos de la evaluación educativa. En: Rev. Perfiles Educativos # 37 Julio Agosto Septiembre CISE UNAM, México. p.p. 3-15.

Benejam, P. (1986) La formación de los maestros. Editorial Laia. Barcelona. España.

Bloom, B.S.; Hastings, J.T. y Madaus, G. (1975) Evaluación del aprendizaje. Editorial Troquel. Buenos Aires.

Blum, S. y Naylor, R. (1985) Psicología industrial. Ed. Trillas. México.

Brown, F.G. (1980) Principios de la medición en psicología educación. Ed. Manual Moderno. México.

Carreño, F. (1981) Instrumentos de medición del rendimiento escolar. Ed. Trillas. México.

C.N.E.I.P. (1988) Definición de perfil profesional del psicólogo mexicano. En: Rev. Enseñanza e investigación en psicología. Vol. IV, No. 1. México.

Contreras, O.; Covarrubias, P. y Desatnik, O. (1988) Perfil profesional del psicólogo educativo. En: Decoing, P. y Rodríguez, A. Los profesionales de la educación. ANUIES UNAM UNESCO.

Covo, M.E. (1973) Conceptos comunes en la metodología de la investigación sociológica. UNAM-IVS. México.

Charles, S. (1988) Citado en SEP-ANUIES La planeación de la educación superior. México.

Chadwick, C. (1977) Tecnología educacional para el docente. Ed. Paidós. Buenos Aires.

Chávez, M.E. y Ortega, U.M. (1986) Propuesta de formación para la práctica de la docencia y de la investigación educativa. En: Rev. Perfiles Educativos No. 33 Julio-Agosto-Septiembre. CISE UNAM p.p. 31-36.

De la Rosa, A. (1990) El psicólogo como parte medular de la educación. Reporte de trabajo profesional para obtener título en Lic. de Psicología. Los Reyes Iztacala.

- Furlán, A. (1985) Algunos comentarios sobre el uso del enfoque sistémico en educación. En: Rev. Vereda teoría y práctica de la psicología. Abril-Junio. No. 2 ENEP Iztacala UNAM p.p. 13-23.
- Gammage, P. (1975) El profesor y el alumno aspectos sociopsicológicos. Ed. Marova. España.
- Goring, P.A. (1973) Manual de mediciones y evaluación del rendimiento en los estudios. Ed. Kapelusz. Buenos Aires.
- Gronlund, N.I. (1973) Medición y evaluación de la enseñanza. Ed. Pax. México.
- Gutiérrez, S.R. (1980) Introducción a la didáctica. Ed. Esfinge. México.
- Joyce, B. y Weill, (1972) M. Models of teaching. Ed. Prentice-Hall, New York.
- Kaufman, R. (1977) Planificación de sistemas educativos. Ed. Trillas. México.
- Kerlinger, F. (1987) Investigación del comportamiento. Técnicas y metodología. Nueva Editorial Interamericana. México.
- Klausmeier, G. (1977) Psicología educativa. Ed. Harla. México.
- Lafourcade, P. (1974) Planteamiento, conducción y evaluación de la enseñanza superior. Ed. Kapelusz. Buenos Aires.
- López, V. y Navarrete, M. (1988) Elaboración de un curso de formación docente a nivel superior. Tesis para obtener el título en Lic. de Psicología. Los Reyes, Iztacala.
- Magnusson, D. (1977) Teoría de los tests. Ed. Trillas. México.
- Nie, N., Hulle, C., Jenkins, J., Steinbrenner, K. y Bent, D. (1980) SPSS Statistical package for the social sciences. Ed. Mc Graw-Hill Book Co. New York.
- Nilo, S. (s/a) Temas de evaluación. En: Cuaderno de lectura No. 1 Universidad Pedagógica Nacional. México.
- Olmedo, J. (s/a) Algunos criterios metodológicos para la evaluación del rendimiento escolar. En: SUMA. No. 1. México.
- Olmedo, J. (1983) La evaluación educativa. Gran enciclopedia técnica de la educación. Tomo 1. En prensa.
- Postic, M. (1978) Observación y formación de los profesores. Ed. Morata. España.
- Rodríguez, H. y García, E. (1972) Evaluación en el aula. Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Enseñanza Superior ANUIES. México.

Rueda, B.M. (1987) El papel del psicólogo en la escuela. En Rev: Perfiles educativos. # 35 Enero Febrero Marzo. CISE UNAM p.p. 38-48.

Rueda, B.M. (1986) Características del discurso sobre la educación: el caso de los psicólogos educativos. En: Rev. Perfiles Educativos # 33 Julio Agosto Septiembre. CISE UNAM p.p. 19-30.

X Tenbrick, D.T. (1984) Evaluación guía práctica para profesores. Narcea. Madrid.

Titone, R. (1981) Psicodidáctica. Ed. Narcea. España.

Ulloa, H. (1989) La psicología en la educación media superior. Historia de un caso C.B.T.I.S. No. 50. Reporte de trabajo profesional para obtener título de Lic. en psicología. Los Reyes Iztacala.

X Varela-Rueda, C. (1989) Evaluación estudiantil de la actuación del profesor y su efecto sobre su efectividad docente. En: Rev. Gaceta Médica de México. Vol. 125 Nos. 5-6 Mayo-Junio. p.p. 151-159.

Villareal, C. (1974) Evaluación de los aprendizajes en la enseñanza superior. Ediciones Paulinas. Universidad Central de Venezuela. Caracas.

H. - APENDICES

" A "

Fórmula para calcular muestra cuando se conoce el tamaño de la población.

$$n = \frac{n}{1 + \frac{n - 1}{N}}$$

$$n = \frac{79}{1 + \frac{79 - 1}{77}}$$

$$n = 39.30$$

$$\begin{aligned} z &= 92.5 \% \\ a &= 0.075 \\ E &= 10\% \\ p &= q = 0.5 \end{aligned}$$

" B "

Fórmula para fijación muestral

$$\frac{N_h}{N} \quad (n)$$

Area Histórico-Sociales	$\frac{17}{77}$	=	.22 X 39 = 8.6	9
Area Ciencias Experimentales	$\frac{37}{77}$	=	.48 X 39 = 18.7	18
Area Matemáticas	$\frac{16}{77}$	=	.20 X 39 = 8.10	8
Area Talleres	$\frac{7}{77}$	=	.17 X 39 = 3.5	4

" C "

PROYECTO GENERAL

INVESTIGACION, EVALUACION Y PLANEACION EDUCATIVA

El objetivo del proyecto general es realizar investigación aplicada y propositiva a corto y mediano plazo, para contribuir a la satisfacción de necesidades y a la solución de problemas educativos, tomando como caso particular la carrera de Psicología de la Escuela Nacional de Estudios Profesionales Iztacala. Esta investigación pretende evaluar distintos componentes del sistema, que provea de una retroalimentación a las diferentes áreas que lo componen, pretendiendo proponer soluciones mediatas e inmediatas a algunos problemas de la enseñanza de la Psicología a nivel superiores, que reorienten la planeación educativa en dicho sector.

OBJETIVOS ESPECIFICOS:

1.- Valorar algunos elementos de ENTRADA de la licenciatura de Psicología en la E.N.E.P. Iztacala.

a.- Evaluar algunas de las características psico-sociales de los estudiantes de Psicología de la E.N.E.P. Iztacala.

a.1. Académicos

a.1.1 Lectura

- a.1.2 Redacción
- a.1.3 Ortografía
- a.2 Caracterizar socioeconómicamente a los estudiantes de la carrera de Psicología de la E.N.E.P. Iztacala.
- a.3 Caracterizar algunos aspectos emocionales y de personalidad de los alumnos de la carrera de Psicología de la E.N.E.P. Iztacala.
- b.- Evaluar algunas de las características de la planta docente.
- b.1 Caracterización socioeconómica.
- b.2 Caracterización laboral.
- b.3 Formación profesional y formación académica.
- b.4 Expectativas con respecto a su trabajo y alumnado.
- b.5 Motivaciones personales.
- b.6 Autoestima.
- c.- Analizar el curriculum de la carrera de Psicología de la E.N.E.P. Iztacala.
- II.- Valorar algunos elementos del PROCESO de la carrera de Psicología de la E.N.E.P. Iztacala.
- a.- Caracterizar la relación maestro-alumno.
- b.- Analizar los modelos de enseñanza-aprendizaje.
- c.- Analizar la correspondencia entre curriculum planteado y curriculum vivido.
- c.1 Analizar la correspondencia entre el condicionamiento que se tiene del curriculum de Psicología de la E.N.E.P. Iztacala.
- c.2 Evaluar en qué forma se ha implementado actualmente el curriculum.
- c.2.1 Analizar los programas actuales que se imparten.

- c.2.2 Analizar los sistemas de evaluación que se emplean.
- c.2.3 Analizar los marcos teóricos que se siguen.
- c.2.4 Analizar en qué forma se da una integración longitudinal y transversal dentro del curriculum.

III.- Evaluar algunos elementos de SALIDA de la licenciatura de Psicología de la E.N.E.P. Iztacala.

- a.- Llevar a cabo un seguimiento de egresados.
- b.- Analizar la eficiencia terminal de la carrera.
- c.- Evaluar el aprovechamiento y rendimiento académico en la carrera.
- d.- Analizar en qué medida se logran los objetivos planteados en el curriculum.
- e.- Determinar en qué medida se han desarrollado habilidades y destrezas en diferentes campos de la ciencia, técnica y cultura.
- f.- Analizar las actividades y los valores de los estudiantes y egresados.
- g.- Evaluar el grado de formación profesional básica alcanzada por los egresados.
- h.- Determinar el grado de iniciación de los egresados en el campo profesional y disciplinario.
- i.- Analizar el grado de compromiso de servicio a la sociedad que observa en los egresados.
- j.- Analizar la contribución de los egresados al mejoramiento de las condiciones de vida del pueblo.
- k.- Evaluar el impacto que ha tenido la carrera de Psicología de la E.N.E.P. Iztacala en el entorno social.

IV.- Evaluar los elementos de CONTEXTO de la carrera de Psicología de

la E.N.E.P. Iztacala.

- a.- Analizar la congruencia de los perfiles profesionales con las necesidades sociales.
- b.- Analizar la contribución al desarrollo científico y tecnológico que ha tenido la carrera de Psicología, así como para elevar las condiciones de vida de la población.
- c.- Analizar la contribución de la carrera de Psicología en la formación de recursos humanos de acuerdo a las necesidades económicas y culturales.

IZT.



U.N.A.M. CAMPUS
IZTACALA