

# *Evaluación Educativa.*

## *Una Mirada Desde Algunos De Sus Ámbitos*

Coordinadores

*Mario César Martínez Vázquez*

*Heriberto Monárrez Vázquez*

Martha Patricia Aguilar Romero-Rosalba de la Rosa López-Rocío Pichardo Farfán-  
José Antonio Rodríguez Cardeño-Hebert Erasmo Licona Rivera-Manuel de Jesús  
Mejía Carrillo-Gabriela Orozco Guerra-Gustavo Adolfo Morales Ochoa-Laura  
Antonieta Leyva Ávalos-José Luis Arias López-Wietse de Vries Meijer-Miriam Hazel  
Rodríguez López-Heriberto Monárrez Vázquez-Ana Rosa Rodríguez Durán-Arturo  
Barraza Macías-Diana Barraza Barraza-Martina Patricia Flores Saucedo-David  
Emmanuel López Castro-Silvia Janeth Solís Beltrán-Claudia Ivonne Romero  
Morales-Octavio González Vázquez-Isidro Barraza Soto

EVALUACIÓN EDUCATIVA.  
UNA MIRADA DESDE ALGUNOS DE SUS ÁMBITOS

Coordinadores

Mario César Martínez Vázquez  
Heriberto Monárrez Vásquez

Autores

Martha Patricia Aguilar Romero-Rosalba de la Rosa López-Rocío Pichardo  
Farfán-José Antonio Rodríguez Cardeño-Hebert Erasmo Licona Rivera-Manuel  
de Jesús Mejía Carrillo-Gabriela Orozco Guerra-Gustavo Adolfo Morales Ochoa-  
Laura Antonieta Leyva Ávalos-José Luis Arias López-Wietse de Vries Meijer-  
Miriam Hazel Rodríguez López-Heriberto Monárrez Vásquez-Ana Rosa Rodríguez  
Durán-Arturo Barraza Macías-Diana Barraza Barraza-Martina Patricia Flores  
Saucedo-David Emmanuel López Castro-Silvia Janeth Solís Beltrán-Claudia  
Ivonne Romero Morales-Octavio González Vázquez-Isidro Barraza Soto

Primera edición: abril 2022  
Editado: en México  
ISBN: 978-607-8662-37-1

**Editor:**  
Red Durango de investigadores Educativos A.C.

**Corrector de Estilo:**  
Mario César Martínez Vázquez

**Diseño de Portada:**  
Mario César Martínez Vázquez y Heriberto Monárrez Vázquez

Autor: Manuel de Jesús Cárdenas Aguilar  
Nombre: Pirámide  
Técnica: grabado sobre papel  
Medidas: 29x34cm.

**Comité editorial:**  
Flavio Ortega Muñoz - Centro de Actualización del Magisterio de Durango (CAM)  
Miriam Hazel Rodríguez López - Universidad Juárez del Estado de Durango (UJED)  
Netzahualcóyotl Bocanegra Vergara - Universidad Pedagógica de Durango (UPD)  
Jesús Alberto Frayre Valles - Universidad Juárez del Estado de Durango (UJED)  
Omar David Almaraz Rodríguez - Universidad Pedagógica de Durango (UPD)

Este libro no puede ser impreso, ni reproducido total, o parcialmente por ningún otro medio sin la autorización por escrito de los editores.

## CONTENIDO

INTRODUCCIÓN .....	iv
Capítulo 1	
Reflexiones Sobre las Prácticas Pedagógicas del Proceso de Evaluación en la Formación Inicial .....	1
<i>Martha Patricia Aguilar Romero, Rosalba de la Rosa López, Rocío Pichardo Farfán y José Antonio Rodríguez Cardeño</i>	
Capítulo 2	
Validación de una Prueba Pedagógica Para Medir el Aprendizaje Matemático en Educación Secundaria .....	11
<i>Hebert Erasmo Licon Rivera y Manuel de Jesús Mejía Carrillo</i>	
Capítulo 3	
Perspectiva Actual de Evaluación de los Profesores de la Preparatoria 8 .....	21
<i>Gabriela Orozco Guerra, Gustavo Adolfo Morales Ochoa y Laura Antonieta Leyva Avalos</i>	
Capítulo 4	
Diagnóstico de Clima Organizacional en la Unidad UPN 142 Tlaquepaque .....	32
<i>José Luis Arias López y Wietse de Vries Meijer</i>	
Capítulo 5	
Relación Entre la Actitud Ante la Tutoría y Rendimiento Académico de los Estudiantes de QBT .....	41
<i>Miriam Hazel Rodríguez López, Heriberto Monárrez Vázquez, Ana Rosa Rodríguez Duran y Arturo Barraza Macías</i>	
Capítulo 6	
Programa Institucional de Tutoría: Interpretación del Instrumento de Evaluación RRNET-ANUIES Caso UJED .....	52
<i>Diana Barraza-Barraza, Martina Patricia Flores Saucedo, David Emmanuel López Castro y Silvia Janeth Solís Beltrán</i>	
Capítulo 7	
La importancia de Sistematizar la Lectoría en las Tesis de Posgrado .....	67
<i>Claudia Ivonne Romero Morales, Octavio González Vázquez e Isidro Barraza Soto</i>	
SOBRE LOS COORDINADORES .....	75

## INTRODUCCIÓN

La evaluación en su construcción ha sido un concepto complejo (Martínez-Vázquez, 2015) que está presente en cualquier proceso. Generalmente se la entiende como el juicio que se emite ante el mérito o valor de un proceso, producto, objeto o cosa. Cuando es educativa tiene que ver con objetos, momentos, funciones, propósitos, criterios, tiempos y agentes diferenciados.

En efecto, a partir de los sesenta, la evaluación educativa se ha extendido a otros ámbitos que rebasan la tradicional valoración del aprendizaje: actitudes, destrezas, programas, materiales, práctica docente, centros escolares, sistema educativo y la propia evaluación.

Por lo anterior, la evaluación educativa sería de manera general, a decir de García Ramos (1989), una actividad o proceso sistemático de identificación, recogida o tratamiento de datos sobre elementos o hechos educativos, con el objetivo de valorarlos primero y, sobre dicha valoración, tomar decisiones.

Para Valenzuela (2004, p. 16) “es un proceso y a la vez un producto, cuya aplicación nos permite estimar el grado en que un proceso educativo favorece el logro de las metas para las que se creó”.

En general, al encontrarnos en un proceso de evaluación educativa, nos situamos ante la comparación de aquello que nos hemos propuesto y lo que hemos conseguido, para hacer de ello una valoración que conlleva la toma de decisiones al respecto.

Con esto, hablar de un ámbito consideraría un espacio comprendido dentro de ciertos límites reales o imaginarios. Por tanto, suele ser una parcela de la realidad social y educativa en la que se perciben delimitaciones reales entre una categoría y otra que atienden problemáticas específicas, propias de una institución, un currículo o un sistema.

En este contexto, la evaluación educativa en este libro se centra y sustenta en cuatro ámbitos que son focos de interés: la tutoría, el clima organizacional, las prácticas pedagógicas y la validación de pruebas.

La tutoría en general, y en el ámbito superior en particular, cobra sentido en el momento que el profesorado no es considerado un mero trasmisor de conocimientos, sino que se le exige que, dentro de su perfil docente, asesore y guíe a su alumnado en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Aguaded y Monescillo, 2013). En consecuencia, el binomio tutor-tutorado en su evaluación, aborda retos como desarrollar el trabajo colaborativo, la formación inter y

transdisciplinaria, la confrontación del estudiantado con problemáticas en escenarios reales y la capacidad para juzgar posibles conflictos de valores y problemas éticos en la investigación profesional (Cruz y Abreu, 2017).

Así, la evaluación educativa y la tutoría (que incluye la lectoría de tesis) han sido ampliamente abordadas en investigaciones recientes. La mayoría de éstas referentes a la tutoría desde la perspectiva de la evaluación del alumnado tanto en primaria, universidad y enfermería (Aguaded y Monescillo, 2013; González-Hernando, et al., 2015; Herranz, s.f.), de la evaluación de programas de tutoría y estrategias de aprendizaje (Clerici y Da Re, 2019; de la Cruz y Abreu, 2014; Torrecilla et al., 2013; García, s.f.; Morales-López et al., 2016); sobre la evaluación de la tutoría según la visión de sus actores en diferentes niveles educativos (García et al., 2016; Coiduras, et al., 2014; Porto y Bolarín, 2013; Lorenzo-Lledó et al., 2017), y desde la aplicación y validación de instrumentos para evaluar la tutoría (Ponce et al., 2020; Sáiz, et al., 2014).

Por su parte, el clima organizacional abarca el sentir y la manera de reaccionar de las personas, considerado como una fortaleza que encamina el convivir en los espacios de la institución de manera efectiva y afectiva. Lo cual implica saber cumplir tanto con funciones administrativas como las del fomento armonioso entre los diferentes actores socioeducativos para el logro de los objetivos del colectivo (Rivera, et al., 2016).

Respecto al clima organizacional han sobresalido diversos estudios relacionados al contexto educativo y psicológico en diferentes niveles -especial, bachillerato y superior- (Quiroz, 2013; Cota, 2017; Fernández et al., 2015; Ferro, et al., 2012; Marín y Angeli dos S., 2012; Menéndez, et al., 2017; Peña-Suárez, et al., 2013; Piñón, et al., 2016; Rivera et al., 2016; Vega et al., 2012).

Las prácticas pedagógicas se han ido construyendo como acciones intencionadas que realiza el profesor con base en sus conocimientos, experiencias y formación académica, referidas antes, durante y después de la clase, y se consideran un trabajo cíclico, pues incluyen la planificación, la ejecución y la evaluación de este (Serres, 2007, como se citó en Jiménez et al., 2016). Así, la práctica pedagógica es una producción de experiencias intencionadas y cotidianas que conlleva a desarrollar nuevas técnicas encaminadas al mejoramiento de estas, puesto que la sociedad actual enmarcada por la globalización y la transformación requiere profesores íntegros que desarrollen la condición humana.

Acerca de la prácticas pedagógicas se distinguen indagaciones que las evalúan, también, en diferentes niveles educativos respecto a su efectividad (Arias, 2014; Garrido y Fuentes, 2008; Gómez et al., 2016), a las disciplinas que manejan (Jiménez et al., 2016; Ríos, 2018; Anteliz y Silva, 2018), los contextos en que aparecen (Rojas-Durango et al., 2013; Lorena et al., 2014; Roberts-Sánchez et al., 2020), y desde la visión de sus actores (Bayonés et al., 2015; Herrera y Martínez, 2018; Joya, 2020; Sánchez-Sánchez y Jara-Amigo, 2019; Zuluaga, 2016).

La validación de instrumentos se concibe cuando el esfuerzo de evaluación educativa está dirigido a mejorar, requiere de ser válida y confiable internamente, ser accesible como insumo oportuno y relevante de diagnóstico para la intervención y establecer un parámetro objetivo para identificar lo adecuado de la intervención educativa, sirviendo como verificación posterior a ella, de manera que el progreso sea explicado. Así, la serie en el tiempo de una evaluación justa y pertinente permite cumplir con el propósito pedagógico y con la rendición de cuentas (Calderón, 2015).

Por ello, el proceso de validación de un instrumento que pretende evaluar implica en sus etapas y consideraciones, que lo evaluado ha sido adecuadamente definido y que el instrumento diseñado arroje un indicador válido tras su administración.

El proceso de evaluación y validación de pruebas ha sido muy prolífico, luego que hay variadas pesquisas al respecto, en diferentes niveles, alcances y temas a medir; como las que evalúan la comprensión lectora (Brizuela et al., 2020); la resolución de problemas y el pensamiento científico-crítico (Cabezas-González et al., 2021; Ruiz et al., 2013). Así como las pruebas de gran escala (Bautista, 2015; Calderón, 2015), de educación física (Castelli et al., 2019; Jiménez et al., 2013) y sobre algunas variables psicológicas (Hijós, 2016; Quezada et al., 2015; Ronquillo et al., 2013).

Por la relevancia de lo descrito, el libro reúne siete estudios que aportan diferentes miradas y resultados que implican a diversos actores en el quehacer evaluativo y, por tanto, se constituyen en siete Capítulos que inician con una secuenciación por niveles educativos.

En el Capítulo 1, Aguilar, de la Rosa, Pichardo y Rodríguez nos presentan la Ponencia *Reflexiones sobre las prácticas pedagógicas del proceso de evaluación en la formación inicial*. En ésta exponen el avance -en su fase de diagnóstico-, de un trabajo en la Licenciatura en Educación Preescolar en la Escuela Normal N° 3

de Toluca, que parte de la idea de concebir la evaluación como una herramienta de reflexión para mejorar la práctica docente, tanto en referentes, apreciaciones de las alumnas, sistematicidad y claridad del enfoque; a partir del análisis del currículo, las prácticas docentes y el proceso del ser y hacer docente en sus prácticas pedagógicas.

En el Capítulo 2 se muestra la investigación *Validación de una prueba pedagógica para medir el aprendizaje matemático en educación secundaria*, de Licona y Mejía. La cual se realizó tanto en etapa de expertos como de piloteo con alumnos de secundaria y se estableció como un instrumento de 12 reactivos que incluyen 30 ítems con validez de contenido, índice de dificultad e índice de discriminación aceptables.

El estudio del Capítulo 3 se denomina *Perspectiva actual de evaluación de los profesores de la Preparatoria 8*, de Orozco, Morales y Leyva. En éste se comenta que uno de los puntos más gélidos de la educación es la evaluación, ya que permite seguir avanzando a los estudiantes de un ciclo a otro, por lo que pretendieron saber qué tanto conocen los profesores sobre los criterios que deben de evaluar; puesto que una competencia no puede evaluarse de manera tradicional sino criterial en tanto contenidos, habilidades y capacidades.

En el Capítulo 4 la indagación *Diagnóstico de clima organizacional en la Unidad UPN 142 Tlaquepaque* de Arias y de Vries, da cuenta de los resultados parciales de un proyecto de investigación que mediante los resultados de una encuesta estandarizada aplicada a la Unidad UPN 142 Tlaquepaque, confirman la existencia de las ocho dimensiones del clima organizacional proyectadas en su diagnóstico y concluyen que el clima en la UPN 142 es bueno, pero que hay aspectos débiles, al que añaden que los académicos tienen una visión distinta al personal administrativo.

El Capítulo 5 da a conocer la Ponencia *Relación entre la actitud ante la tutoría y rendimiento académico de los estudiantes de QBT* de Rodríguez, Monárrez, Rodríguez y Barraza, en la que presentan un estudio que utilizó el instrumento Escala de Actitudes Hacia la tutoría E.A.H.T que presentó propiedades psicométricas satisfactorias, con una muestra de 143 estudiantes de dicha carrera; y, encontraron, que no existe una relación entre la actitud ante la tutoría y el rendimiento académico además de un nivel medio alto de actitud estudiantil hacia el programa Institucional de tutorías.

En el Capítulo 6, la investigación de Barraza-Barraza, Flores, López y Solís *Programa Institucional de Tutoría: Interpretación del Instrumento de Evaluación RRNET-ANUIES caso UJED*, muestra que la tutoría en esta institución, es una estrategia que contribuye a mejorar la calidad educativa, enfocada a la atención de indicadores básicos por cohorte generacional: porcentajes de aprobación, reprobación, rezago, retención, egreso, EGELIDAP, titulación; a través de un Programa Institucional de Tutoría (PIT). Por lo que presentan un acercamiento a la evaluación del PIT desde la percepción de cinco actores educativos relacionados con el programa y siete dimensiones que contempla el Instrumento de Evaluación.

Dentro del Capítulo 7, Romero, González y Barraza dan a conocer el estudio *La importancia de sistematizar la lectoría en las tesis de posgrado*, en éste presentan un reporte parcial de una investigación en proceso dentro de una institución formadora y actualizadora de docentes con la intención de conocer las dificultades que se presentan en la comisión de titulación en los programas de posgrado. Los resultados preliminares señalan la necesidad de diseñar un programa de intervención sobre normatividad y proceso de titulación; una guía institucional para la presentación y revisión de tesis; y, un plan de evaluación de lectoría y sistematización de la lectoría virtual.

Con lo descrito, este texto es producto de la coordinación de investigaciones referidas a la evaluación educativa en sus distintas modalidades, cuya revisión estuvo a cargo de un Comité científico formado exprofeso para ello por parte de la Red Durango de Investigadores Educativos (ReDIE) e instituciones formadoras que la apoyan, con la intención de conformarlo de manera intencionada.

Esperando que lo que aquí se expone, sea de utilidad para alumnos, docentes e investigadores, y su aporte en lo que respecta al estado del arte de la evaluación educativa en general y de algunos de sus ámbitos específicos en particular, sirva para seguir consolidando su desarrollo, se ofrece para su conocimiento y su lectura.

DCE. Mario César Martínez Vázquez  
Invierno de 2022

## Referencias

Aguaded, M. & Monescillo, M. (2013). Evaluación de la tutoría en la universidad de Huelva desde la perspectiva del alumnado de psicopedagogía: propuestas de mejora. *Tendencias pedagógicas*, (21), 163-176.

- Anteliz, Z., & Silva, E. (2018). La pedagogía social y su relación con las prácticas pedagógicas de los docentes. *In Crescendo*, 9(4), 721-743.
- Arias, C.<sup>[1]</sup><sub>[SEP]</sub> (Enero-Junio, 2014). Aportes a la calidad en educación superior. Evaluación de prácticas en la formación pedagógica. *Trilogía Ciencia Tecnología Sociedad*, 4(10), 119-144. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=534366860009>
- Bautista, E.<sup>[1]</sup><sub>[SEP]</sub> (Enero-Junio, 2015). La evaluación mediante pruebas de gran escala en México.<sup>[1]</sup><sub>[SEP]</sub> *RIDE Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 5(10), 1-16. Recuperado de Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=498150318004>
- Bayonés, M., Cristóbal, J., Di Russo, L., Menaker, P., Perotti, H. & Regali, M. (2015). Prácticas de evaluación como herramientas pedagógicas. Una mirada reflexiva desde el rol docente de contabilidad básica. *Ciencias económicas* 12.01, 39-52.
- Brizuela, A., Pérez, N. & Rojas, G. (2020). Validación de una prueba de comprensión lectora para estudiantes universitarios. *Revista Educación*, 44(1), 1-14, Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44060092005>. Recuperado de: <https://doi.org/10.15517/revedu.v44i1.34983>
- Bustos, E. & Vargas, S. R. (s.f.). El clima organizacional, una estrategia en la gestión de los recursos humanos, 1-7.
- Castelli, L., Ribeiro, L., Luarte, C., Diehl, C., Labrador, V. & Irineu, J. (2019). Validación de pruebas para el análisis de la potencia aeróbica en atletas tetrapléjicos. *Apunts Educación Física y Deportes*, 35(135), 68-81. Recuperado de: [https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.\(2019/1\).135.05](https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.(2019/1).135.05)
- Cabezas-González, M., Casillas-Martín, S., García-Valcárcel-Muñoz-Repiso, A. & Basilotta-Gómez-Pablos, V. (Septiembre-Diciembre, 2021). Validación de prueba para evaluar la competencia digital en el área de resolución de problemas en estudiantes de educación obligatoria. *Revista Electrónica Educare*, 25(3), 18-38. Recuperado de: <https://doi.org/10.7440/res64.2018.03>
- Calderón, D. (Enero-Marzo, 2015). Evaluación, validez y relevancia. Un comentario crítico a “Corrupción de la medida’ e inflación de los resultados de ENLACE”, de Eduardo Backhoff y Sofía Contreras Roldán. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 20(64), 295-308. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14032722014>
- Clerici, R. & Da Re, L. (2019). Evaluación de la eficacia de un programa de tutoría

- formativa. *Revista de Investigación Educativa*, 37(1), 39-56. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.6018/rie.37.1.322331>
- Coiduras, J., París, G., Torrelles, C. & Carrera, X. (2014). La evaluación de competencias en una experiencia de formación dual de maestros: diferencias y semejanzas entre tutores de escuela y de universidad. *Estudios Pedagógicos*, 40, 29-48. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=173533385003>
- Cota, J. (2017). Método para evaluar el clima organizacional del área docente de un Centro de Bachillerato Tecnológico de Cd. Obregón, Sonora. *Ciencias Administrativas*, (10). Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=511653854004>
- De la Cruz, G. y Abreu, L. (Enero, 2014). Brújulas, espejos y barcos por zarpar: la evaluación de programas de tutoría Perspectiva Educacional. *Formación de Profesores*, 53(1), 73-90. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=333329700006>
- De la Cruz, G. & Abreu-Hernández, L. (Enero-junio, 2017). Evaluación de la tutoría en los estudios de posgrado: construcción y validez de escalas. *Revista de docencia universitaria*, 15(1), 11-36.
- Fernández, R., Cobos, P. & Figueroa, M. (Octubre-Diciembre, 2015). Evaluación del clima organizacional en un centro de rehabilitación y educación especial. *Revista Cubana de Salud Pública*, 41(4), 593-602. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=21443545003>
- Ferro, M., Páez, F., Bermúdez, M., Velosa, J. & Gómez, M. (Enero-Junio, 2012). Medición del clima organizacional en la Facultad de Odontología de la Pontificia Universidad Javeriana desde una perspectiva integradora y participativa. *Univ Odontol*, 37(66): 83-95. Recuperado de: <http://www.javeriana.edu.co/universitasodontologica>
- García, B., Ponce, S.; García, M., Caso, J., Morales, C., Martínez, Y., Serna, A., Islas, D., Martínez, S. & Aceves, Y. (2016). Las competencias del tutor universitario: una aproximación a su definición desde la perspectiva teórica y de la experiencia de sus actores. *Perfiles Educativos*, 28(151), 104-122. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13243471007>
- García Ramos, J. M. (1989). *Bases pedagógicas de la evaluación*. Madrid: Síntesis.
- García, Z. (s.f.). *Evaluación del programa institucional de tutoría de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo* (Tesis Doctoral inédita).

Universidad de Oviedo.

- Garrido, O. & Fuentes, P. (2008). La evaluación docente. Un aporte a la reconstrucción de prácticas pedagógicas más efectivas. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa* 2008, 1(2), 126-136. Recuperado de: <http://www.rinace.net/riee/numeros/vol1-num2/art8.pdf>
- Gómez, W., Tovar, S. & Ramírez, G. (Octubre, 2016). La teoría de la idoneidad didáctica: Una posible herramienta para analizar prácticas pedagógicas en matemáticas. *Boletín Virtual*, 5(10), 91-101.
- González-Hernando, C., Martín-Villamor, P., Martín-Durántez, N. & López-Portero, S. (Agosto, 2015). Evaluación por los estudiantes al tutor de enfermería en el contexto del aprendizaje basado en problemas. *Enfermería Universitaria*. 110-115. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.1016/j.reu.2015.07.002>
- Herranz, M. (s.f.). Participación de los alumnos en sus procesos de evaluación. Una experiencia de autoevaluación y autocalificación en la tutoría de educación primaria. *Infancia, Educación y Aprendizaje (IEYA)*, 5(2), 220-225. Recuperado de: <http://revistas.uv.cl/index.php/IEYA/index>
- Herrera, J. & Martínez, Á. (Julio-Diciembre, 2018). El saber pedagógico como saber práctico. *Pedagogía y Saberes*, (49), 9-26. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=614064415002>
- Hijos, L. (2016). *Adaptación, validación y evaluación del Cuestionario de la Envidia para Adultos (CEA)* (Tesis doctoral inédita). Departamento de Metodología de las Ciencias del Comportamiento. Facultad de Psicología. Universidad Nacional a Distancia (UNED). España.
- Jiménez, A., Limas, L. & Alarcón, J. (Enero-Junio 2016). Prácticas pedagógicas matemáticas de profesores de una institución educativa de enseñanza básica y media. *Praxis & Saber*, 7(13), 127-152.
- Jiménez, J., Salazar, W., Morera, M. (2013). Diseño y validación de un instrumento para la evaluación de patrones básicos de movimiento. *Motricidad. European Journal of Human Movement*, (31), 87-97
- Joya, M. (Mayo-Junio, 2020). La evaluación formativa, una práctica eficaz en el desempeño docente. *Revista Científica*, 5(16), 179-193. Recuperado de: <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2020.5.16.9.179-193>
- Lorena, M., Valdivia, A. & San Martín, E. (2014). Prácticas Pedagógicas Para la Enseñanza de la Lectura Inicial: Un Estudio en el Contexto de la Evaluación Docente Chilena. *Psykhé*, 23(2), 1-13. Recuperado de:

<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=96732496003>

- Lorenzo-Lledó, A., Pérez, E., Lorenzo, G., Gilabert, A., Gómez, I., Martínez, R., De Haro, R., Mijangos, S., Arráez, M. & Bejarano, M. (2019). La tutoría universitaria: estado, dimensiones, evaluación y propuestas. En R. Roig-Villa (Coord.), *Memorias del Programa de Redes-I3CE de calidad, innovación e investigación en docencia universitaria. Convocatoria 2018-19* (pp. 1961-1976). España: Universidad de Alicante
- Marín, F. & Angeli dos S., A. (junio, 2012). Construcción y validación de una medida de clima organizacional. *Divers.: Perspect. Psicol.*, 8(2), 223-234
- Martínez-Vázquez, M. C. (2015). *Fortalezas de la escuela primaria multigrado: factor que determina la ejecución de la autoevaluación institucional* (Tesis doctoral inédita). Instituto Universitario Anglo Español. Durango, México.
- Menéndez, F., Peña-Suárez, E., Fonseca-Pedrero, E. & José Muñiz, J. (January, 2017). Computerized Adaptive Assessment of Organizational Climate (Evaluación adaptativa informatizada del clima organizacional). *Anales de la psicología*, 33(1), 152-159. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.6018/analesps.33.1.225921>
- Morales-López, S., Muñoz-Comonfort, A. & Fortoul-van der Goes, T. (2016). Evaluación del tutor en la aplicación de la estrategia de aprendizaje basado en problemas en las asignaturas de Integración Básico Clínica I y II. *Investigación en Educación Médica*, 5(17), 40-48. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=349743621007>
- Peña-Suárez, E., Muñiz, J., Campillo-Álvarez, Á., Fonseca-Pedrero, E. & García-Cueto, E. (2013). Assessing organizational climate: Psychometric properties of the CLIOR Scale. *Psicothema*, 25(1), 137-144. Recuperado de: 10.7334/psicothema2012.260
- Piñón, A., Velázquez, R., Ramírez, E. & Vázquez, M. (Julio-Diciembre, 2016). Evaluación del clima organizacional en una institución educativa de bachillerato tecnológico. *Revista Iberoamericana de las Ciencias Sociales y Humanísticas*, 5(10), 1-17.
- Ponce, S., Aceves, Y. & Boroel, B. (2020). Exploración del Comportamiento de un Instrumento para Evaluar la Función de Tutoría Académica en el Contexto de Escuelas Normales. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 13(1), 139-155. Recuperado de: <https://doi.org/10.15366/riee2020.13.1.006>
- Porto, M. & Bolarín, M. (Mayo-Agosto, 2013). Revisando las prácticas escolares:

- valoraciones de maestros-tutores. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 17(2), 461-477. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56729526026>
- Quezada, A., González, S., Solís, K. & Zúñiga, C. (julio-diciembre, 2015). Validación de la prueba general para la evaluación del desarrollo para infantes y adolescentes entre los 6 y los 14 años de edad (EVADE). *Enfermería Actual en Costa Rica*, 29, 1-14. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44839779003>
- Quiroz, C. (Junio, 2013). Gestión del conocimiento y clima organizacional, una variable reflejada en los niveles de logro de los estudiantes. En M. Ramiro, T. Ramiro y M. Bermúdez (Comps.), *FECIES 2013*, (pp. 1329-1337). Granada, España: Asociación Española de Psicología Conductual (AEPC).
- Ríos, R. (Julio-Diciembre, 2018). La práctica pedagógica como herramienta para historiar la pedagogía en Colombia. *Pedagogía y Saberes*, (49), 27-40. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=614064415003>
- Rivera, C., Cegarra, O., Vergara, H. & Matos, Y. (Noviembre, 2016). Clima Organizacional en el Contexto Educativo<sup>[1]</sup>. *Revista Científica*, 1(2), 2016, 316-339. Recuperado de: <https://doi.org/10.29394/scientific.issn.2542-2987.2016.1.2.18.316-339>
- Roberts-Sánchez, K., Rodríguez-Gómez, D. & Silva, P. (Septiembre-Diciembre, 2020). Tensiones entre el saber pedagógico en evaluación y la práctica docente en escuelas vulnerables de la Comuna de Arica. *Revista Electrónica Educare*, 24(3), 312-331. Recuperado de: 10.15359/ree.24-3.15
- Rojas-Durango, Y., Ramírez-Villegas, J. & Tobón-Marulanda, F. (Mayo-Agosto, 2013). Evaluación de la práctica pedagógica en comunidades rurales y suburbanas<sup>[1]</sup>. *Educación y Educadores*, 16(2), 267-282. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=83428615004>
- Ronquillo, L., Aranda, C. & Pando, M. (junio, 2013). Validación de un instrumento de evaluación del desempeño en el trabajo. *Revista iberoamericana de psicología: ciencia y tecnología*, 4(1), 25-31
- Ruiz, J., Bermejo, M., Prieto, M., Ferrandiz, C. & Almeida, L. (2013). Evaluación del pensamiento científico-creativo: adaptación y validación de una prueba en población española. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, (21) 175-194. ISSN: 1138-1663
- Sabirón, F., Arraiz, A., Merino, A. & Berbegal, A. (2018). La tutoría académica

- universitaria desde la evaluación. En E. López-Meneses, M. Cobos-Sanchiz, A. Martín-Padilla, L. Molina-García, y L. Jaén-Martín (Coords.), *Experiencias pedagógicas e innovación educativa. Aportaciones desde la praxis docente e investigadora* (pp. 1427-1439). España: Octaedro
- Sáiz, M., Bol, A. & Payo, R. (2014). Validación de una Escala de Evaluación de Tareas de Tutoría en la Universidad. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 12(3), 835-852. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.14204/ejrep.34.14027>
- Sánchez-Sánchez, G. & Jara-Amigo, X. (Junio, 2019). Los docentes en formación y la comprensión de sus experiencias pedagógicas: la evaluación del aprendizaje. *Rev. Int. Investig. Cienc. Soc.*, 15(1), 62-82. Recuperado de: 10.18004/riics.2019.junio.
- Torrecilla, E., Rodríguez, M., Herrera, M. & Martín, J. (Mayo-Agosto, 2013). Evaluación de calidad de un proceso de tutoría de titulación universitaria: La perspectiva del estudiante de nuevo ingreso en educación. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 24(2), 79-99. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=338230794006>
- Valenzuela, J. R. (2004). *Evaluación de instituciones educativas*. México: Trillas
- Vega, J., Rodríguez, E., & Montoya, A. (2012). Metodología de evaluación del clima organizacional a través de un modelo de regresión logística para una universidad en Bogotá, Colombia. *Revista CIFE*, 14(21), 247-272.
- Zuluaga, J. (2016). La autoevaluación institucional y su incidencia en las prácticas pedagógicas. *Plumilla Educativa*, 272-282.

# Capítulo 1

## Reflexiones Sobre las Prácticas Pedagógicas del Proceso de Evaluación en la Formación Inicial

**Martha Patricia Aguilar Romero**

*Escuela Normal No. 3 de Toluca*

*m.pattyaguilar@hotmail.com*

**Rosalba de la Rosa López**

*Escuela Normal No. 3 de Toluca*

*rosalbadelarosalopez4@gmail.com*

**Rocío Pichardo Farfán**

*Escuela Normal No. 3 de Toluca*

*pichardo09@hotmail.com*

**José Antonio Rodríguez Cardeño**

*Escuela Normal No. 3 de Toluca*

*toarnormal3@gmail.com*

### Resumen

La presente ponencia expone el avance de un trabajo de investigación con las alumnas de 4º año de la Licenciatura en Educación Preescolar en la Escuela Normal N° 3 de Toluca; fundamentalmente el estudio se centra en plantear los resultados de la etapa de diagnóstico. Se parte de la idea de concebir la evaluación como una herramienta de reflexión para poder mejorar la práctica docente. En este sentido, en un primer acercamiento a los referentes y apreciaciones de las alumnas nos encontramos con ideas que van desde considerar a la evaluación como: proceso que permite advertir logros o dificultades en los estudiantes hasta considerar que la evaluación se vive de forma complicada en la sistematicidad y claridad de su enfoque. Nuestra investigación sobre la evaluación se desarrolla en tres ejes de análisis: desde el currículo, desde las prácticas docentes y desde el proceso de construcción del ser y hacer docente de las estudiantes en sus prácticas pedagógicas. Se funda en el paradigma de la Investigación-acción. La finalidad de este estudio es poder comprender de qué manera fortalecer en las estudiantes de la Licenciatura en Educación Preescolar, el vínculo de congruencia entre los procesos que planean y los procesos que evalúan, identificar las áreas de oportunidad y mejorar la formación profesional de los docentes en formación.

**Palabras clave:** evaluación auténtica, docente, práctica.

### Introducción

La evaluación educativa es un proceso que permite advertir logros o dificultades en los estudiantes de cualquier nivel. Para la Educación Superior, y específicamente en las instituciones formadoras de docentes, este proceso sigue dos aristas, la primera relativa a la evaluación de los aprendizajes que den cuenta del logro y desarrollo de las competencias del perfil de egreso de los

estudiantes y, la segunda, relativa a las prácticas de evaluación que los docentes en formación realizan en las escuelas de Educación Básica en las que llevan a cabo su intervención. Esta tarea debe ir de la mano y en congruencia con la planeación e intervención, lo que se logra cuando existe claridad en los aprendizajes que se pretenden alcanzar y sobre todo en los procesos que implica llegar a estos.

En Educación Básica y Educación Superior se propone la evaluación formativa que, para el logro de sus fines, busca reconocer los procesos de aprendizaje de los estudiantes. Ravela et. al. (2017), nos dicen que:

no hay una forma única ni mejor para evaluar en el aula. Ésta se debe construir a partir del contexto particular del docente y de sus estudiantes, de las necesidades que estos reflejen. Los mecanismos de evaluación no pueden ser fijos ni homogéneos porque cada grupo es diferente. La evaluación en el aula debe adaptarse como sea necesario, para reflejar el aprendizaje verdadero de nuestros alumnos, por lo que no existe tampoco una fórmula para crear evaluaciones auténticas. La mejor forma de evaluar es aquella que fomente el aprendizaje, la reflexión y la crítica de los estudiantes, así como del propio docente.

Entre los docentes en servicio, así como en la formación inicial de los futuros profesores, la evaluación se vive de forma complicada pues la sistematicidad, constancia y claridad que la misma requiere es obstaculizada por una serie de factores que le limitan; por ejemplo, la falta de habilidad u organización para recuperar información derivado del número de estudiantes por grupo, el cúmulo de asuntos administrativos por atender y, sobre todo, la falta de congruencia entre los procesos de planeación, intervención y evaluación.

Por lo anterior, advertir este problema llevó a que un grupo conformado por cuatro docentes de la Escuela Normal No. 3 de Toluca decidieran iniciar un proyecto de investigación que les acerque a la comprensión del siguiente cuestionamiento ¿De qué manera fortalecer en las estudiantes de la Licenciatura en Educación Preescolar, el vínculo de congruencia entre los procesos que planean y los procesos que evalúan? En esta ponencia se exponen los resultados iniciales de este trabajo de investigación colegiado que se encuentra en su etapa diagnóstica.

La investigación se adhiere al paradigma cualitativo que mira al hecho educativo como una realidad transformadora y cambiante, susceptible de interpretarse de manera crítica. "En la investigación cualitativa lo que se espera al final es una comprensión experiencial y múltiples realidades, se busca la subjetividad, explicación y comprensión de las interacciones y los significados individuales o grupales" (Denzin y Lincoln, 1998).

Mediante las visitas de observación que los docentes realizan como acompañamiento a las prácticas profesionales de los estudiantes se mira que no logran establecer el vínculo de congruencia entre los procesos que planean y los procesos que evalúan y, para contextualizar este hecho, se identifican tres ejes de análisis del problema que a continuación se exponen:

#### *Desde el Currículo*

En la Licenciatura en Educación Preescolar correspondiente al plan de estudios 2012, se incluye el curso *Evaluación para el Aprendizaje*, que se imparte en 4hrs. semanales, se inserta en el trayecto formativo psicopedagógico y responde al ámbito formativo de evaluación educativa. Si bien el programa plantea: a) la revisión y reflexión de la manera en que se lleva a cabo la evaluación, b) sugiere analizar la evaluación auténtica, c) menciona la evaluación centrada desde el constructivismo y d) refiere el poder revisar con los docentes en formación las maneras en que se lleva a cabo la evaluación de los alumnos para confrontarla con la teoría; los docentes que se responsabilizan del curso argumentan que éste no lleva a los estudiantes a identificar estrategias de evaluación, ni la construcción y aplicación de técnicas o instrumentos, sino que solo se trata de teorizar la evaluación.

#### *Prácticas Docentes*

En el caso de la educación normalista, específicamente de la Licenciatura en Educación Preescolar que se oferta en la Escuela Normal No. 3 de Toluca, se identifica como problemática entre los docentes el hecho de que las prácticas de evaluación que realizan no cumplen con los requerimientos de lo que este proceso implica.

Por otra parte, la experiencia que los estudiantes manifiestan al evaluarse los lleva a advertir que no identifican sus propios procesos de formación en términos de logros y dificultades, mucho menos sus posibilidades para mejorar y tomar decisiones al respecto.

El supuesto desde este contexto es que las prácticas evaluativas de los formadores de docentes, no favorece que los estudiantes adviertan con profundidad lo que implica el proceso evaluativo. Las devoluciones que los maestros les proporcionan tienen que ver con una evaluación de tipo cuantitativa a partir de una calificación numérica que poco les retroalimenta y en la cual subyace un plano aspiracional que conlleva solo obtener un dato numérico sobresaliente, es decir, saberse aprobados; es por ello por lo que en la licenciatura los estudiantes no advierten la experiencia de buenas prácticas de evaluación.

Por otra parte, las prácticas arraigadas de los profesores en las formas de evaluar, limita el reconocimiento de nuevas propuestas, tales como las de la evaluación auténtica que implicarían una planeación distinta, lo cual conlleva el hecho de que los alumnos no distinguan la importancia de la congruencia que debe existir en el momento de planear, intervenir y evaluar y, quienes logran hacerlo, se pierden en alguna parte del proceso.

Con relación a los instrumentos de evaluación que generalmente se emplean para evaluar a los docentes en formación están el examen, la lista de cotejo y las escalas valorativas, los cuales tienen una fuerte carga de uso, sin embargo, al momento de ser ellos quienes deben diseñar sus propios instrumentos, manifiestan dificultad para establecer criterios de desempeño en función de lo que sabe y puede hacer el niño preescolar pues, cabe mencionar, generalmente éstas se realizan con un sentido de cumplimiento, es decir, se requisita, pero esos instrumentos no dan para analizar e interpretar la calidad de un proceso de aprendizaje.

Bajo este panorama la evaluación se convierte entonces, en una conducta acabada de la cual todos se quejan pero que nadie atiende ni renueva.

**Proceso de Construcción del ser y Hacer Docente de los Estudiantes en sus Prácticas Pedagógicas.** Al respecto, se consideran las reflexiones propias de los estudiantes al ir construyendo su identidad docente a través de sus prácticas pedagógicas en el jardín de niños. Las experiencias al respecto se constituyen en la fuente de información que se vierte en el reporte diagnóstico del presente documento.

Para ello, se advierte que es preciso provocar en los estudiantes la reflexión respecto de los distintos procesos de preparación para desempeñarse en la práctica profesional pues deben tener presente que, antes de planear una

situación, es indispensable identificar los procesos de desarrollo y de aprendizaje de los alumnos para determinar qué, cómo y cuándo evaluar, de tal manera que los planes de clase no den cuenta solo de un listado de actividades por hacer sino de procesos que se planean y se evalúan.

Con este trabajo de investigación se pretende aportar una serie de recomendaciones y estrategias para el proceso de formación de las futuras educadoras.

### **Método**

El enfoque en el cual se forja el sendero metodológico de esta investigación es la Investigación-acción, comprendido como un paradigma que prioriza eminentemente la auto revisión docente para mejorar la práctica. John Elliott, quien propone: "Pretendo situar la investigación acción en el tipo de práctica reflexiva que aspira a mejorar la concreción de los valores del proceso" (Elliott, 1996, p. 69) nos permite referir cómo, con base en este tipo de investigación, se busca consolidar la práctica reflexiva. En su estudio esta apreciación se genera a partir del análisis que hace sobre los fines y los resultados en una práctica al referir: "Cuando se pretende mejorar la práctica, hay que considerar conjuntamente los procesos y los resultados. Los procesos deben tenerse en cuenta a la luz de la calidad de los resultados del aprendizaje y viceversa" (Elliott, 1996, p. 68).

Su propuesta se centra en el actuar, observar, analizar, reflexionar y reorientar la práctica, elementos que permiten valorar cambios significativos en la misma. La investigación-acción se plantea como un proceso substancial en el docente ante la decisión por transformar su práctica, motivado a pensar en mejorar el desempeño en el aula, situándose como un profesional que investiga y se investiga en el desarrollo de la propia intervención, esto es, involucrarse en el movimiento del auto reconocimiento.

Las fases de la investigación-acción, en las que se desarrolla la investigación son:

Figura 1

*Fases de la Investigación-Acción*

Los instrumentos para recolectar información son: cuestionario y entrevista. El análisis bibliográfico es esencial en la confrontación de la teoría con la práctica.

**Diagnóstico: Resultados a Partir de la voz de las Estudiantes**

Se aplicó un cuestionario diagnóstico (EN3T.GIEF/2019) a una muestra de 20 estudiantes de cuarto grado de la Licenciatura en Educación Preescolar, con la finalidad de obtener datos relevantes sobre su mirada del proceso de evaluación durante las prácticas de intervención.

Se plantearon 12 preguntas abiertas con la intención de aproximarnos al conocimiento de las opiniones, experiencias, conocimientos sobre su formación respecto a los procesos de planeación, intervención y evaluación. A continuación, se exponen los resultados obtenidos:

***Sobre Planeación***

Las estudiantes la reconocen como un documento primordial en el quehacer docente, ya que guía el trabajo en el aula, permite anticipar cómo llevar a cabo el proceso de enseñanza y aprendizaje pues se establecen metas con base en los aprendizajes esperados, mediante actividades intencionadas. Éstas se organizan en situaciones didácticas y están divididas en tres momentos

a) inicio, para rescatar los aprendizajes previos de los alumnos, hacer un diagnóstico y conocer el nivel de dominio con relación al aprendizaje esperado, es un momento en que se motiva y detona la curiosidad para despertar su interés por aprender; b) desarrollo, implementación de las actividades que propician el aprendizaje de los niños por medio de distintas estrategias; c) cierre, evaluación de lo que aprendieron en relación con el aprendizaje esperado. Ayuda a identificar lo significativa que les fue la actividad y reflexionar sobre su intervención.

Los momentos que manifiestan emplear en los planes de clase son: antes de la intervención, pues requiere la preparación de materiales, donde es importante analizar y dominar los contenidos a trabajar en el inicio, desarrollo y cierre; otro es durante, para llevar a cabo las actividades planeadas y, posteriormente, la final, para hacer un análisis y reflexión sobre la funcionalidad de las actividades.

Exponen que, al momento de planear, verifican que las actividades diseñadas tengan congruencia con el aprendizaje esperado; de igual forma, al implementar la situación didáctica, procuran realizar todas las actividades intencionadas, sin embargo, al ser un instrumento flexible es adaptable a las características y necesidades del momento. Por otra parte, enuncian que en la evaluación se debe dar cuenta de lo que aprendieron los alumnos, por ello se preguntan de manera frecuente ¿Qué espero que los niños aprendan?, es decir, las manifestaciones de logro en relación con el aprendizaje esperado; comentan que reflexionan de manera constante sobre su intervención y el resultado de las actividades planeadas.

Reconocen que es el plan de clase donde especifican los instrumentos a utilizar para evaluar colocando indicadores, pues advierten que sin éstos no hay nada que evaluar, esto facilita el momento de hacer los registros de observación, un instrumento que en preescolar se utiliza de manera frecuente.

Para saber qué evaluar revisan en el libro Aprendizajes Clave el enfoque del campo o área y las orientaciones didácticas para tener una relación congruente entre lo que se planea y lo establecido en el programa.

En el diseño de un plan de clase, comienzan indagando los conocimientos previos de los alumnos mediante cuestionamientos o alguna actividad que dé cuenta de lo que saben. Posteriormente realizan actividades donde el niño esté

en contacto con nuevos aprendizajes para poder lograr puentes cognitivos que lo faciliten.

Para toda actividad explican el objetivo y presentan los materiales planteando preguntas para movilizar el pensamiento los niños, que tienen que hacer sus propias suposiciones y comprobarlas.

Para realizar situaciones didácticas acordes a las características de los alumnos se realiza un diagnóstico en donde se recaba información en relación con ¿cómo es su contexto? ¿cómo es su familia? ¿cuáles son sus características? ¿qué saben hacer y qué se les dificulta? ¿cuáles son sus interés o motivaciones? toda esta información permite tener un panorama más claro de los alumnos. De igual manera, el apoyo con diferentes autores permite conocer las características de desarrollo y aprendizaje de los niños, específicamente del grado en el que se está practicando, con el fin de comprender cómo son y realizar las actividades en función de esto. Estos dos elementos se reflejan en sus planeaciones, por lo que se debe procurar ser cuidadoso al momento de diseñar las situaciones didácticas para que vayan acordes a las características de los niños.

### *Sobre la Intervención*

La intervención es el momento del hacer docente en que se propicia la reflexión de los niños mediante cuestionamientos que les permitan agilizar su pensamiento, también se deben plantear diferentes casos que les signifiquen y los lleven a analizar la situación, siempre escuchándolos y favoreciendo su expresión oral para que tengan la oportunidad de que pregunten o se pregunten ¿por qué? fomentando su curiosidad, y encaminándolos hacia un pensamiento reflexivo que le permita analizar y reflexionar su entorno natural.

Exponen que, para que toda persona pueda aprender debe existir, al momento de intervenir, un conflicto cognitivo, es decir, algo que le permita vincular los aprendizajes previos con los nuevos, lo que genera un desequilibrio cognitivo que amplía el conocimiento. Tomando esto como base, en la intervención siempre se deben retomar o indagar los aprendizajes previos de los niños, casi siempre mediante preguntas.

Con relación a las estrategias de enseñanza y aprendizaje los estudiantes exponen que, durante su intervención, procuran aplicar una diversidad de estas, con el fin de favorecer su aprendizaje. Algunas de éstas son: juego lúdico, juego de roles, planteamiento de problemas, cuestionamientos, analogías,

comparaciones, observación de objetos del entorno y fenómenos naturales, experimentación, a través de ello se logra generar la curiosidad por lo desconocido, desarrollar un pensamiento crítico y promover la reflexión.

### ***Sobre la Evaluación***

Al cuestionar a las docentes en formación: ¿De qué forma se encuentra plasmada la evaluación en tu plan de clase y que utilidad o uso le das? Mencionan que está plasmada desde el primer momento de la actividad. Al inicio se hace una evaluación diagnóstica de lo que saben los niños con relación al aprendizaje esperado.

Por otro lado, la evaluación formativa se lleva a cabo durante la actividad, ya que desde la planeación utilizan diferentes instrumentos que les permiten recolectar información acerca de lo que aprendió el niño. En el quehacer docente la evaluación tiene gran utilidad, ya que da cuenta de los avances que van teniendo los niños y, por otro lado, permite reflexionar sobre su intervención y tomar decisiones estratégicas que les permitan mejorar el desempeño académico de sus alumnos.

Definen evaluación auténtica como *aquella que evalúa los aprendizajes de los alumnos en situaciones lo más parecidas a la realidad, es decir, que el niño manifieste lo que sabe en situaciones no solo dentro del aula, sino fuera de ella. Reconocen: este tipo de evaluación, considero que es un aspecto que me falta favorecer en mi práctica, ya que al evaluar a mis estudiantes me doy cuenta de que me hace falta complejizar y aterrizar más en su realidad.*

Las técnicas e instrumentos que emplean como parte del proceso de evaluación son: técnica de observación y de interrogatorio mediante cuestionamientos orales, guion de observación, registro de observación y diario de trabajo, portafolio de evidencias, listas de cotejo.

La información que se recaba de estos instrumentos la emplean de diversas maneras: para realizar el diagnóstico, dar cuenta de los aprendizajes esperados ante la docente titular y los padres de familia y orientar el trabajo docente mediante la toma de decisiones pensadas para favorecer el máximo logro de los aprendizajes, para saber el nivel de logro de los niños realizando un análisis y reflexión que identifique sus conocimientos adquiridos y, con base en ello, diseñar situaciones didácticas acordes a lo que saben y pueden hacer.

### **Primeras Reflexiones a Partir del Diagnóstico**

- En el decir de las estudiantes, se advierte que reconocen la importancia de la relación que existe entre los procesos de evaluación y planeación.
- La evaluación auténtica es un término nuevo para las estudiantes, si bien lo reconocen desde la parte enunciativa, su aplicación conlleva la elaboración de planeaciones e intervenciones en el mismo sentido, lo cual aún es un reto por atender.
- La organización, distribución de tiempos, sistematización en los registros de observación y el afinar la mirada durante la observación, entre otros asuntos de índole administrativo, son tareas pendientes en la formación inicial y esto implica un retorno al dominio del programa vigente.

### Referencias

- Elliot, J. (1996). *El cambio educativo desde la investigación acción*. España: Morata.
- EN3T.GIEF/2019. *Cuestionarios aplicados a estudiantes normalistas*. Toluca Edo. de Méx.
- Hidalgo, G. (1997). *Investigación educativa: una estrategia constructivista*, México: Castellanos editores.
- Denzin, N. K., y Lincoln, Y. S. (1998). *El panorama de la investigación cualitativa*. Nueva Delhi: Sage Publications.
- Ravela, P. et. al. (2017), *¿Cómo mejorar la evaluación en el aula?* México: SEP.

## Capítulo 2

### Validación de una Prueba Pedagógica Para Medir el Aprendizaje Matemático en Educación Secundaria

Hebert Erasmo Licona Rivera  
*Instituto de Estudios Superiores de Educación Normal "Gral. Lázaro Cárdenas del Río"*

[helr750901@gmail.com](mailto:helr750901@gmail.com)

Manuel de Jesús Mejía Carrillo  
*Universidad Pedagógica de Durango*  
[chaparritos\\_2b@hotmail.com](mailto:chaparritos_2b@hotmail.com)

#### Resumen

La presente investigación tuvo como objetivo diseñar y validar una prueba pedagógica que permita medir el nivel de aprendizaje de matemáticas en los alumnos de primer grado de educación secundaria. Se utilizó un estudio cuantitativo, basado en el método hipotético deductivo y de tipo instrumental. Se contaron con dos etapas: 1) prueba de expertos en la cual participaron seis docentes de una escuela secundaria y donde se utilizó la técnica de encuesta a través de un cuestionario como instrumento; y 2) prueba piloto en la cual participaron 106 alumnos de la misma secundaria y con quienes se utilizó como técnica la prueba pedagógica a través de un cuestionario como instrumento. Como resultado se tiene una prueba pedagógica de 12 reactivos que incluye 30 ítems, los cuales presentan validez de contenido, índice de dificultad e índice de discriminación "aceptables" de acuerdo con los autores consultados y presentados en el desarrollo del documento.

**Palabras clave:** Instrumentos de evaluación, Aprendizaje de las matemáticas, Experiencia de aprendizaje.

#### Introducción

Las condiciones actuales que rodean el sistema educativo mexicano han creado un entorno en el que el currículo, lo que se enseña, cómo se enseña, y lo que se evalúa debe ser revisado ampliamente. Las evaluaciones nacionales e internacionales revelan un bajo y alarmante desempeño estudiantil, específicamente en el área de matemáticas (PISA, 2018). El deterioro académico que muestran los estudiantes en esta área obliga a cuestionar fuertemente el

nivel de coherencia que existe entre lo que exige el currículo planteado en los programas de estudio, lo que se enseña según los libros de texto y lo que se evalúa con las pruebas en esta importante área del conocimiento.

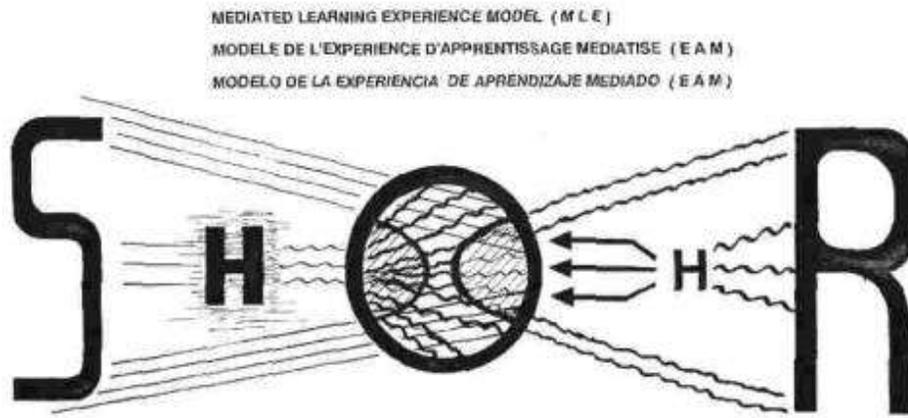
En el caso de la educación secundaria se ven importantes carencias en el conocimiento matemático que los alumnos poseen, y considerando que es el último peldaño de la educación básica y el enlace a niveles superiores de educación, se deben hacer esfuerzos por fortalecer, o de ser necesario, corregir el aprendizaje obtenido, por lo que es importante recurrir a diferentes estrategias didácticas, nuevas, novedosas e innovadoras, que permitan que los diseños instruccionales estén basados en las necesidades de los alumnos y que ayuden a alcanzar los aprendizajes esperados.

En este sentido, el Modelo de la Experiencia de Aprendizaje Mediado (EAM) desarrollado por Reuven Feuerstein (2010) prevé una serie de elementos que fortalecen la función del Diseño Instrucciona en la asignatura de matemáticas. Este modelo es una de las principales formas a través de la cual el humano logra interactuar con el mundo.

Se puede decir que el modelo que concibe Feuerstein (2010) es una evolución de otras teorías del aprendizaje. En la teoría conductual se presentan los elementos del estímulo y respuesta: ante la exposición a un estímulo (S) se produce una respuesta (R) hacia él. Posteriormente Piaget (1978) agrega el elemento "organismo" (O) al proceso de aprendizaje, éste ocurre en las estructuras mentales de los individuos, las cuales están representadas por la "O" del centro (véase fig. 1). Se observa según Piaget (1978) cómo los estímulos del medio ambiente afectan las estructuras mentales y éstas a su vez emiten una respuesta.

Feuerstein (2010) agrega el elemento "H", el cual es el ser humano o aquel que actúa como mediador. Este mediador facilita el desarrollo de los esquemas mentales al *mediar* intencionadamente los estímulos a los que se somete al individuo, el mediador elige los estímulos y los organiza de tal manera que el nuevo conocimiento logre influenciar en todo el esquema, y pueda ocurrir una modificabilidad cognitiva estructural.

Figura 1

*Modelo de la Experiencia de Aprendizaje Mediado*

Fuente: Feuerstein et al., (2010)

La modificabilidad no ocurre de la experiencia directa, es la experiencia de aprendizaje mediado la que le da al ser humano la habilidad para modificarse a sí mismo y las herramientas para aprender, lo que le permitirá obtener los beneficios de la exposición directa al mundo de los estímulos.

La EAM ocurre cuando una persona (mediador) que posee el conocimiento, experiencia e intenciones media el mundo, lo hace más entendible y le imprime significado a la experiencia directa. El mediador humano es el transmisor de una amplia cultura, elementos significativos de los objetos y de eventos de la experiencia directa. Esta mediación no es continua o constantemente impuesta en la persona mediada y el mundo, sino que deja una amplia área de exposición directa al estímulo, pero en el área en donde el agente mediador se encuentra, es activo en diferentes maneras. Así el mediador imparte al mediado los componentes que lo harán responsable de sus habilidades para entender el fenómeno, buscar asociaciones y conexiones para de este modo obtener beneficios de ellos (Feuerstein et al., 2010).

A fin de convertir la experiencia en aprendizaje, el docente debe alentar al estudiante a comparar, coleccionar, clasificar información y asignar significado a la reciente experiencia en relación con experiencias anteriores.

En una situación de aprendizaje mediado, el organismo que está expuesto directamente al estímulo reacciona y responde con habilidades sólo después de

que las características del estímulo han sido clasificadas, diferenciadas, formadas, adaptadas y organizadas por un mediador humano maduro.

Al hacer una revisión de literatura se encontró que hay trabajos de investigación que se centran en la participación del docente como responsable de la enseñanza (Del Puerto & Seminara, 2006), (Esquinas, 2009), (Barros, 2010), (Saénz & Saénz, 2011), (Méndez, 2013), (Lizarde, 2014), (Godino, Batanero, Font, & Giacomone, 2016), (Nagy, 2013), y, en sintonía con los planes y programas de estudio, se enfocan también en su función como guía del proceso de aprendizaje del estudiante.

Lo planteado propicia una serie de preguntas con respecto a ¿cuál es el nivel de aprendizaje de matemáticas en los alumnos de secundaria?, además, en caso de utilizar un diseño Instruccional basado en el Modelo de EAM, ¿cuál es el nivel de aprendizaje de matemáticas de los alumnos que participan y de los que no participan en la aplicación del diseño instruccional?

Para poder atender estos cuestionamientos, se vuelve indispensable contar con dos elementos: a) una prueba pedagógica que mida el nivel de aprendizaje de matemáticas de los alumnos de secundaria, y b) un diseño instruccional basado en la EAM. Además de que, tanto la prueba pedagógica como el diseño Instruccional, tengan el mismo fundamento teórico.

Por lo anterior, se presenta esta investigación cuyos objetivos fueron:

- Diseñar una prueba pedagógica que permita medir el nivel de aprendizaje de matemáticas en los alumnos de primer grado de educación secundaria.
- Determinar la validez de contenido del instrumento a través de los índices de dificultad y discriminación para medir el nivel de aprendizaje de matemáticas en los alumnos de primer grado de educación secundaria

## **Método**

Para lograr los objetivos planteados en esta investigación se opta por utilizar un enfoque cuantitativo bajo el método hipotético deductivo para desarrollar un estudio del tipo instrumental, que de acuerdo con Montero y León (2005) son estudios orientados al desarrollo de pruebas, incluyendo el diseño y la determinación de sus propiedades psicométricas.

Las pruebas pedagógicas (de aprovechamiento) sirven para medir los conocimientos en un área específica y son las más comúnmente utilizadas

cuando el resultado que se está midiendo es el aprendizaje, también sirven para medir la efectividad de la enseñanza que acompañó el aprendizaje. En esta investigación se adaptó una prueba pedagógica con base en los trabajos previos del maestro Juan Pineda (2007) y el libro de matemáticas para educación secundaria primer grado (SEP, 2017). Es una adaptación por motivo de los elementos particulares en los cuales se pretende hacer énfasis en un momento posterior con el diseño instruccional para esta asignatura. Se han agregado algunos elementos distractores para comprobar que los alumnos de secundaria han entendido de fondo las operaciones matemáticas y no solamente que han aprendido a operar algoritmos.

La primera versión de la prueba pedagógica que constaba de 24 reactivos con un total de 62 ítems fue sometida a la validación por expertos a partir de la propuesta de Barraza (2007 y 2018), los cuales fueron seis docentes de una escuela secundaria de la zona escolar 05 en ciudad Lerdo, Durango. Estos expertos son docentes de la especialidad de matemáticas con al menos 10 años de servicio en la institución y hasta con 30 años de experiencia, y que han impartido los contenidos del primer grado de la educación secundaria; todos ellos con formación en ingenierías y con estudios de posgrado en educación. En esta etapa de la investigación se utilizó como técnica la encuesta y como instrumento el cuestionario.

Posterior a la revisión hecha por los expertos, se procedió a elaborar la prueba piloto en esa misma escuela secundaria con 106 alumnos que habían finalizado los cursos del primer grado, según los trabajos de Hernández (2018) una cantidad aceptable por varios autores es de 100 y en este caso estaban distribuidos en las secciones de la "A" a la "F" y con maestros asignados por la misma institución para cuidar a cada uno de los grupos. Se les concedió un tiempo de una hora y media para resolver la prueba, aunque algunos alumnos terminaron en el tiempo estimado de una hora. De las pruebas realizadas por los alumnos se procedió a obtener el índice de dificultad y de discriminación para validar la prueba pedagógica.

## **Resultados**

La primera versión de la prueba pedagógica se sometió a la revisión de los expertos, quienes recibieron un instrumento que se midió con la escala: 0 (el ítem no es pertinente), 1 (el ítem probablemente no es pertinente), 2 (el ítem probablemente sí es pertinente) y 3 (el ítem sí es pertinente) y que está basado en

la propuesta de Barraza (2007 y 2018). Cada reactivo integraba: a) El enunciado a responder, b) La respuesta correcta, c) La explicación de la respuesta correcta, y d) Espacio para las observaciones que el experto considerara necesarias de atender.

A partir de las recomendaciones de los expertos se descartaron dos reactivos (23 y 24), porque son temas que no se alcanzan a ver en el programa de primer grado o porque resultan inútiles para comprobar que el alumno aprenda algo diferente a lo que se estipula en el programa.

Otros dos reactivos de los que fueron considerados como “descartados” (13 y 21) se conservaron en la prueba pedagógica por tener elementos de distracción y porque en el caso de operaciones con fracciones se pretende demostrar la capacidad de los alumnos para generar nuevos algoritmos personales que aplican incluso a las operaciones con fracciones que todavía no corresponden al primer grado.

De acuerdo con Hurtado (2018), dos de los principales índices usados al hacer el análisis psicométrico de una prueba de rendimiento (prueba pedagógica en este caso) son el índice de dificultad y el índice de discriminación. Estos índices se convierten en indicadores de la calidad de una prueba en la medida que se encuentren dentro de rangos aceptables. Esto trae dos consideraciones, en primer lugar, el uso de la fórmula para el cálculo de los índices y en segundo lugar la interpretación de estos según determinados planteamientos.

El índice de dificultad de una pregunta, como su nombre sugiere, está dado por la expresión numérica de la dificultad que representó para los examinados contestar la pregunta. Por su parte, el índice de discriminación de una pregunta separa, distingue, diferencia y selecciona entre los examinados de mayor y menor rendimiento en la prueba. La calidad de una prueba de rendimiento es explicada, en gran medida, por arrojar índices que se encuentren dentro de rangos aceptables (Hurtado, 2018).

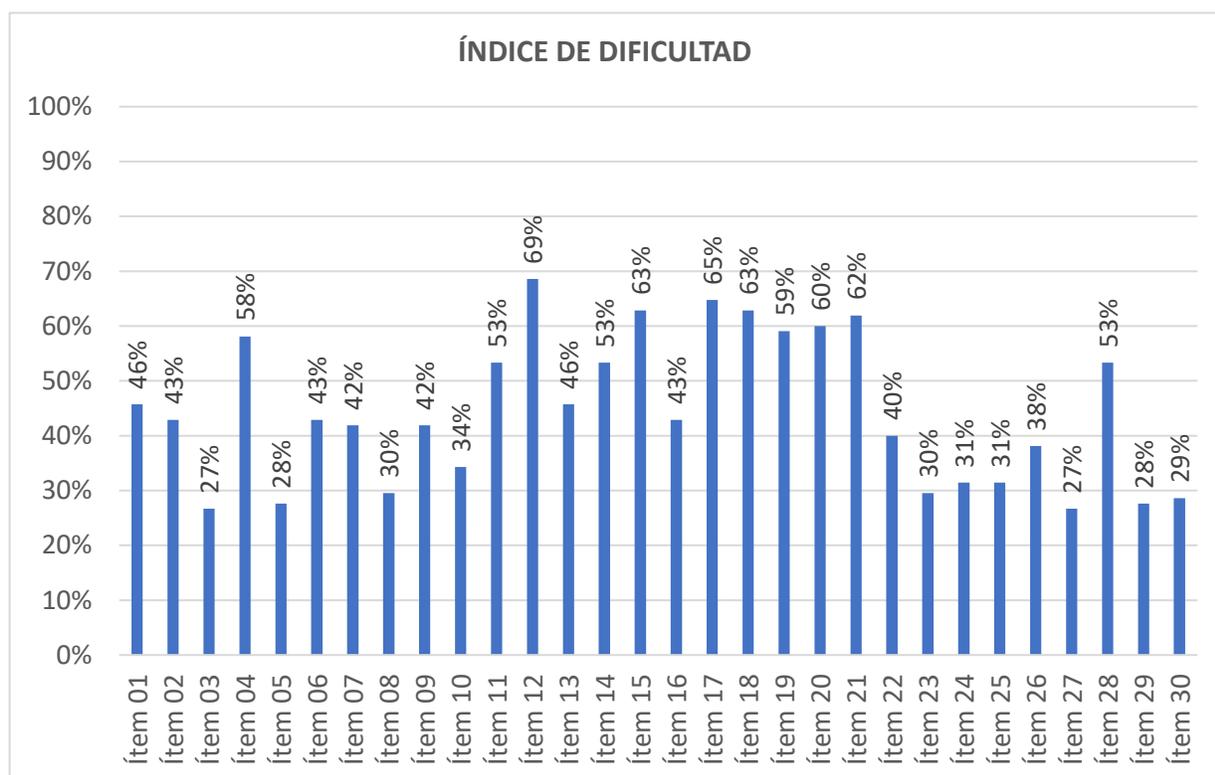
El índice de dificultad es el indicador más común en las pruebas de rendimiento. Para efectos de esta investigación se calculó dividiendo el número de evaluados que respondieron “correctamente” la pregunta entre el número de evaluados (en este caso 106 alumnos) tal y como lo proponen Crocker y Algina (1986, como se citó en Barraza, 2019). Para el índice de dificultad se aceptaron como válidos aquellos ítems cuyo porcentaje se encuentra entre 25% y 74%,

fundamentados en la propuesta de Backhoff, Larrazolo y Rosas (2000, como se citó en Barraza, 2019). Un porcentaje menor a 25% se considera como un ítem muy difícil de contestar y se recomienda excluir de la prueba, de la misma forma uno mayor a 75% representa un ítem muy fácil y por lo tanto no es recomendado para la misma.

De acuerdo con la figura 2, los ítems aceptables para esta prueba pedagógica tienen un índice de dificultad entre 27% y 69 %, 17 de los ítems tienen una dificultad entre 25% y 44%; 5 con una dificultad entre 45% y 54% y, 8 con una dificultad entre 55% y 74%. El promedio de los índices de dificultad es de 44% lo cual lo ubica entre los límites de intermedio y difícil.

**Figura 2**

*Resultados del Índice de Dificultad de los Ítems Aceptados Para la Versión Final.*



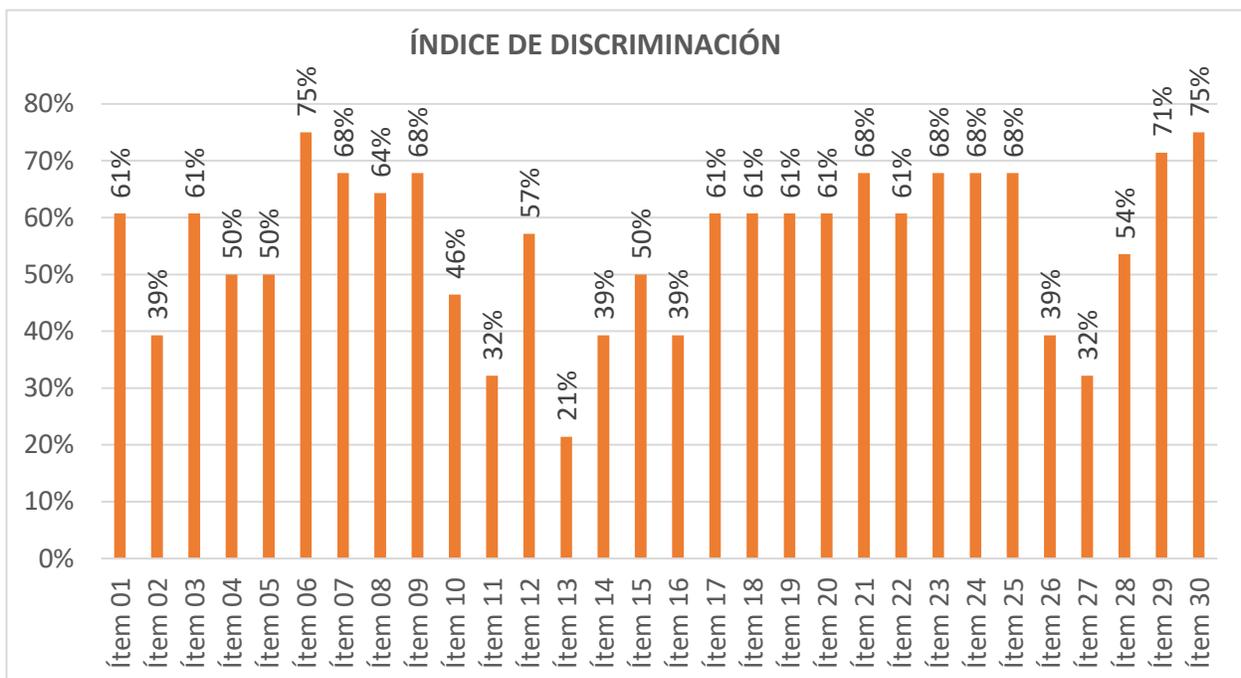
El índice de discriminación es una medida de con cuánta efectividad una pregunta discrimina o diferencia entre los examinados que tienen alto puntaje de aquellos que obtienen un bajo puntaje, para efectos de esta investigación se obtuvo al separar el 27% de los casos con los puntajes más altos y el 27% de los casos con los puntajes más bajos basados en la propuesta de Caso *et al.* (2010, como se citó en Barraza, 2019). Una vez que se identificaron los dos grupos, el

índice se calculó como la proporción de evaluados en el grupo superior que contestó el ítem “correctamente” menos la proporción de evaluados en el grupo inferior que contestó el ítem “correctamente”.

Se consideraron aceptables los índices con valor mayor a 20% y se descartan los menores a ese valor. Entre el 20% y el 29% se considera que tienen un índice de discriminación moderado, entre el 30 y el 39% se considera como un índice alto y del 40% al 100% como un índice muy alto, respetando las propuestas de autores como Ebel y Frisbie (1991) y Backhoff, Larrazolo y Rosas (2000) las cuales son retomadas por Barraza (2019).

**Figura 3**

*Resultados del Índice de Discriminación de los Ítems Aceptados Para la Versión Final.*



En la figura 3 se puede apreciar que los índices de discriminación de los ítems aceptados oscilan entre 21% y 75%, los cuales son valores aceptables para la prueba. El promedio de los índices de discriminación es de 56% lo cual ubica a la prueba en un nivel de discriminación muy alto.

### Conclusiones

Luego de la aplicación de las pruebas de expertos y piloto, se cuenta con un instrumento tipo prueba pedagógica, basado en el modelo de EAM (Feuerstein, 2010), el plan y programas de estudios para la educación básica (SEP, 2017) y los trabajos de Pineda (2007), que está compuesto por 12 reactivos que se

evalúan a partir de 30 ítems. De acuerdo con los índices de dificultad y discriminación globales, que son .44 y .56 en cada caso, la prueba pedagógica tiene un carácter de “aceptable” dados los criterios propuestos por Backhoff, Larrazolo y Rosas (2000) y Ebel y Frisbie (1991), autores que son recomendados por Barraza (2019). Con esta prueba pedagógica se da el primer paso para la posible implementación de un diseño instruccional basado en el modelo de experiencia de aprendizaje mediado.

## Referencias

- Lizarde, E. (2014). *Transposición y destransposición del saber matemático y didáctico: representaciones y prácticas en la formación inicial de docentes*. Universidad de Huelva, Departamento de Didáctica de las Ciencias y Filosofía. Huelva, España: Universidad de Huelva.
- Saénz, X., & Saénz, C. (2011). ¿Matemáticas para la vida o matemáticas para la escuela en educación infantil? *Tarbiya: Revista de investigación e innovación educativa* (42), 121-134.
- Sánchez Puentes, R. (1993). Didáctica de la problematización en el campo científico. *Perfiles educativos*, 61.
- SEP. (2017). *Aprendizajes Clave para la Educación Integral*. Ciudad de México: Secretaría de Educación Pública.
- Villardón Gallego, L. (2006). *Evaluación del aprendizaje para promover el desarrollo de competencias*. Obtenido de [http://www.cbtis179.edu.mx/portal/docentes/descargas/evaluacion\\_competicencias.pdf](http://www.cbtis179.edu.mx/portal/docentes/descargas/evaluacion_competicencias.pdf)
- Barraza, A. (2007). La consulta a expertos como estrategia para la recolección de evidencias de validez basado en el contenido. *Revista de Investigación Educativa Duranguense*, vol. 2 (no. 7), pp. 5-14.
- Barraza, A. (2018). Validación de pruebas de rendimiento académico. México: UPD. Obtenido de <http://upd.edu.mx/PDF/Libros/ValidacionPruebas.pdf>
- Barros, C. (2010). *Los ejemplos en clase de Matemáticas de Secundaria como referente del conocimiento profesional*. Universidad de Extremadura, Departamento de Didáctica de las Ciencias Experimentales y de las Matemáticas. Badajoz: Universidad de Extremadura.
- Del Puerto, S., & Seminará, S. (2006). Análisis de los errores: una valiosa fuente de información acerca del aprendizaje de las Matemáticas. *Revista Iberoamericana de Educación* (38), 1-13.

- Díaz Barriga, F., & Hernández. (2010). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. México: McGraw Hill.
- Esquinas, A. (2009). *Dificultades de aprendizaje del lenguaje algebraico: del símbolo a la formalización algebraica: aplicación a la práctica docente*. Universidad Complutense de Madrid, Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- Feuerstein, R., Feuerstein, R., & Falik, L. (2010). *Beyond Smarter: mediated learning and the brain's capacity for change*. New York, United States of America: Teachers College Press.
- Hurtado, L. (2018). Relación entre los índices de dificultad y discriminación. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 12(1), 273-300.
- Hernández, L. (27 de octubre de 2018). Interpretación de validez y confiabilidad. Cd. Lerdo, Durango, México.
- Godino, J., Batanero, C., Font, V., & Giacomone, B. (2016). *Articulando conocimientos y competencias del profesor de matemáticas: el modelo CCDM*. Ministerio de Economía y Competitividad (MINECO). Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Montero, I., & León, O. (2005). Sistema de clasificación del método en los informes de investigación en Psicología. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, vol. 5(no. 1), pp. 115-127.
- NACIÓN, M. D. (1997). *La investigación acción en educación*. Obtenido de <http://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/123456789/1834/La%20investigacion%20accion%20en%20educacion%20antecedentes%20y%20tendencias%20actuales.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Nagy, R. (2013). Building a solid foundation from which to launch our future mathematicians. *Australian Mathematics Teacher*, 69(3), 20-25.
- PISA, P. (2018). *OECD*. Recuperado el 20 de febrero de 2019, de Better Policies for Better Lives: <https://www.oecd.org/pisa/publications/pisa-2018-results.htm>
- PISA, P. (2015). *Resultados de PISA 2015*. México: INEE Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- Piaget, J. (1978). *La Equilibración de las Estructuras Cognitivas*. México: Siglo XXI de España Editores.

## Capítulo 3.

### Perspectiva Actual de Evaluación de los Profesores de la Preparatoria 8

Gabriela Orozco Guerra  
*Universidad de Guadalajara*  
prof\_gabyorozco@yahoo.com.mx  
Gustavo Adolfo Morales Ochoa  
*Universidad de Guadalajara*  
p8gustavomorales@yahoo.com  
Laura Antonieta Leyva Avalos  
*Universidad de Guadalajara*  
aglaura15@hotmail.com

#### Resumen

Uno de los puntos más gélidos de la educación es la evaluación, ya que esto permite seguir avanzando a los estudiantes de un ciclo a otro, por lo que se pretende saber que tanto conocen los profesores sobre los criterios que deben de evaluar; puesto que una competencia no puede evaluarse de manera tradicional. Partiendo de que se deben tomar en cuenta varios criterios, así como productos que demuestre la adquisición no solamente de los contenidos, deben de dar muestras de una serie de habilidad y capacidades, que los estudiantes de la Educación Media Superior deben de adquirir para poder integrarse dentro de una sociedad, trabajo, economía, política y familia de manera armónica.

**Palabras clave:** Evaluación de procesos, profesores, competencias.

#### Introducción

A partir de 2008, la Dirección General de Evaluación de Políticas (DGEP), de la Secretaría de Educación Pública (SEP), aplica a los estudiantes del último grado de la Educación Media Superior (EMS) la prueba Enlace, elaborada por el Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior (CENEVAL).

Esta prueba evalúa, con fines de diagnóstico, su habilidad lectora y matemática; la propuesta de la SEP de una reforma en el sistema de Educación Media Superior, iniciada desde el 2001, con un enfoque constructivista por competencias, ha impulsado una serie de cambios de paradigmas involucrando varios aspectos de la forma de impartir clases, desde una nueva estructura de

didáctica, hasta una forma nueva de evaluación, la cual debe ser de manera integral (no solamente los conocimientos).

Esto nos indica que debemos tomar en cuenta que en el proceso enseñanza aprendizaje hay cierta información que se puede mejorar entre alumnos y docentes, lo que nos permite cuestionar un aspecto: ¿evaluamos o calificamos? Es una pregunta que debemos analizar atenta y pacientemente, para saber qué es lo que está sucediendo en los salones de clase, si se tienen los instrumentos que midan niveles de desempeños, destrezas, capacidades, conocimientos, habilidades, emprendimiento, creatividad, así como la originalidad que practican los estudiantes en la solución de problemas en un contexto real y dinámico que les afecta a todos.

Este nuevo proceso de evaluación es complejo, ya que no solamente se deben evaluar los conocimientos (contenidos), si no que debemos considerar aunado al conocimiento, los contextos reales, dinámicos y cambiantes en los que el alumno se encuentra inmerso, así como la problemática que enfrenta en dichos contextos, sus cambios emocionales y físicos, que se ven reflejado en su desempeño en la preparatoria.

Parte fundamental en este nuevo enfoque educativo son los criterios con los cuales son evaluados los estudiantes, estos deben de reflejar cuáles son los niveles de logro alcanzados por ellos, no solamente la obtención de los conocimientos, es decir, deben dar muestra de cómo aplican lo visto en el salón de clases en una problemática real que les afecten en su vida.

Entonces, esto nos dice que el aprendizaje ya debe tener un marco donde se vea el actuar del aprendiz y no solamente qué conocimientos ha adquirido, es decir, en donde pone en práctica lo que aprende, de qué forma y cómo desarrolla los procesos mentales complejos; parte esencial en esta nueva propuesta educativa es la evaluación de los aprendizajes, como lo señalan (Díaz Barriga & Hernández, 2010, pp. 305-306) "es compleja porque dentro de un proceso educativo puede evaluarse prácticamente todo, lo cual implica aprendizajes, enseñanza, acción docente, contexto físico y educativo, programas, currículo, aspectos institucionales, entre otros aspectos".

Por lo tanto, se debe de entender que, dentro de estos procesos, se tienen que dar evidencias del logro de los estudiantes del cambio de sus estructuras, por lo que el hecho educativo debe ser reflexivo y cambiante, ya no se puede seguir estático y sin cambios.

Todo esto nos lleva a cuestionar la forma en que debemos de evaluar, es decir, si en realidad a 10 años de implementar este nuevo enfoque, el cual ha sufrido múltiples modificaciones, nos lleva a realizar la pregunta de si; ¿es necesario un número para representar el logro de las competencias genéricas?

### **Objetivo General**

Identificar, describir y analizar los instrumentos y criterios de evaluación de los profesores de la Preparatoria 8.

La efectividad de los instrumentos utilizados para medir el nivel de logro de los estudiantes en la adquisición de competencias genéricas, en la Preparatoria 8 de la Universidad de Guadalajara, no es adecuada.

Por lo tanto, los instrumentos de evaluación de procesos deben dejar claro los niveles de desempeño que se pretende que logren los estudiantes. De igual forma esto lleva a los estudiantes a que tengan claro la meta-cognición, como un proceso en la adquisición no solamente de sus conocimientos, deben valorar su forma de actuar ante una problemática, su actitud enfrente de un problema, organizando la información que les ayuda a la solución del problema que quieren resolver, tomando decisiones que no afecten a terceras personas, privilegiando la convivencia asertiva, respetando opiniones, emprendimiento en la propuesta de soluciones, actividades y creatividad en la presentación de proyectos.

La metodología empleada es la investigación-acción. Mencionado como uno de los autores clásicos de la investigación acción, Kurt Lewin quien señaló que "La investigación-acción es un proceso espiralado de tres etapas que son: la planificación, la cual involucra el reconocimiento de un factor; la toma de acción; y el reconocimiento de los resultados de la acción." (NACIÓN, 1997).

La variable independiente empleada fue los instrumentos con los que se cuentan para la evaluación de las competencias genéricas y las variables dependientes fueron los estándares y criterios de evaluación.

En este método encontramos la ventaja de que tanto los participantes de esta investigación, como el total de los docentes, son partícipes de la propuesta de intervención a los hallazgos.

### **Marco Teórico**

Nuestro punto de partida comienza con la expresión "investigación acción" acuñada por Kurt Lewin (1947) en el contexto académico norteamericano; el

modelo propuesto por este psicólogo alemán enumera cuatro etapas para llevar a cabo esta investigación (NACIÓN, 1997):

1. Aclaración y diagnóstico de una situación problemática en la práctica.
2. Formulación de estrategias de acción para resolver el problema.
3. Implementación y evaluación de las estrategias de acción.
4. Aclaración y diagnóstico posteriores de la situación problemática (y así sucesivamente en una espiral de reflexión y acción).

Dentro del actual enfoque educativo, se deben de desarrollar las capacidades docentes para ampliar sus conocimientos sobre distintos mecanismos de evaluación para el desempeño, como un trabajo de concientización permanente que lo lleve a ver a cada alumno lo que puede hacer solo, lo que requiere hacer con ayuda y lo que todavía no es capaz de realizar.

Por lo tanto, las competencias docentes son fundamentales, ya que, si se pretende enseñar competencias, necesitamos tenerlas como profesores, aunado al nuevo rol que nos exigen, el cual es de perder el protagonismo, y ser el medio para que los estudiantes consigan la adquisición y desarrollo de las competencias, logrando que sean autodidactas, reflexivos, críticos y aprendan a autorregularse. La evaluación de desempeño según (Villardón Gallego, 2006), está sustentada en cuatro pilares fundamentales:

- La evaluación diagnóstica
- La evaluación formativa
- La evaluación sumativa
- La evaluación implícita

La evaluación de procesos es compleja y nos permite la información tanto de parte de los estudiantes como de los docentes, por lo que los instrumentos que se propongan para llevar a cabo dicha evaluación deben de contar con los criterios de desempeño que den muestra del logro de aprendizaje de los alumnos. Por lo que estos instrumentos permitan tomar decisiones para modificar o implementar estrategias de intervención dependiendo de las necesidades específicas del grupo o de un alumno.

Por lo que el uso de rúbricas debe ser considerada en los procesos, y señalar de manera clara los criterios que deben de desarrollar los estudiantes, así como las habilidades, hábitos, procesos productivos mentales, pensamiento crítico, reflexivo y complejo, y no solo reflejar la obtención de conocimientos, la

finalidad de todo instrumento es permitir saber el nivel de logro alcanzado por el estudiante en las competencias.

Por lo tanto, la importancia de los instrumentos que se usan para evaluar procesos en las competencias depende de lo que el docente y estudiante, pretendan desarrollar en él, es decir debe de dar a conocer con qué criterios son los que desarrollen los disidentes, por lo que una propuesta de ambas partes sería la que beneficie más al desarrollo de las capacidades.

Todo esto nos lleva a conocer los distintos instrumentos con los que cuentan los docentes de la preparatoria, analizando la utilización de estos y el beneficio que están generando en los estudiantes.

### **Metodología de Investigación**

El interés de esta investigación educativa es el estado actual de la perspectiva que los profesores de la Preparatoria 8 tienen sobre la evaluación, así como conocer los instrumentos empleados por los docentes de la preparatoria en cuestión. Esto mediante entrevistas a los administrativos, expertos en la educación y encuestas a docentes.

#### ***Epistemología de la Investigación-Acción.***

El contexto donde se lleva a cabo la investigación cumple con una determinada ubicación, características geográficas únicas, la interacción entre los docentes y la forma en que estos están evaluando los procesos dentro de las instalaciones de la escuela. De aquí parte la importancia del contexto social, escolar e interacciones entre los docentes, ya que estos van a dar las características generales y sus problemas, específico de este grupo que conviven en un espacio cerrado y regulado.

La mayoría de los profesores que imparten clase en la EMS, no cuentan con una preparación pedagógica por lo que su forma de impartir clase es de manera empírica, faltando la parte teórica, lo que debe permitir una fundamentación acorde al enfoque que se está manejando.

### **Herramientas**

Partimos de que la información que nos proporcionan las técnicas cualitativas, son tan útiles y científicas como las cuantitativas por lo que se decidió por un cuestionario donde los docentes expresen su opinión respecto de situaciones específicas que viven dentro del salón de clase.

Por lo tanto, se eligió la entrevista semi-estandarizada para llevarse a cabo, se entrevistó a docentes, directivos y expertos en el tema, para conocer su postura en relación con la evaluación y así con los resultados implementar estrategias.

### Muestra

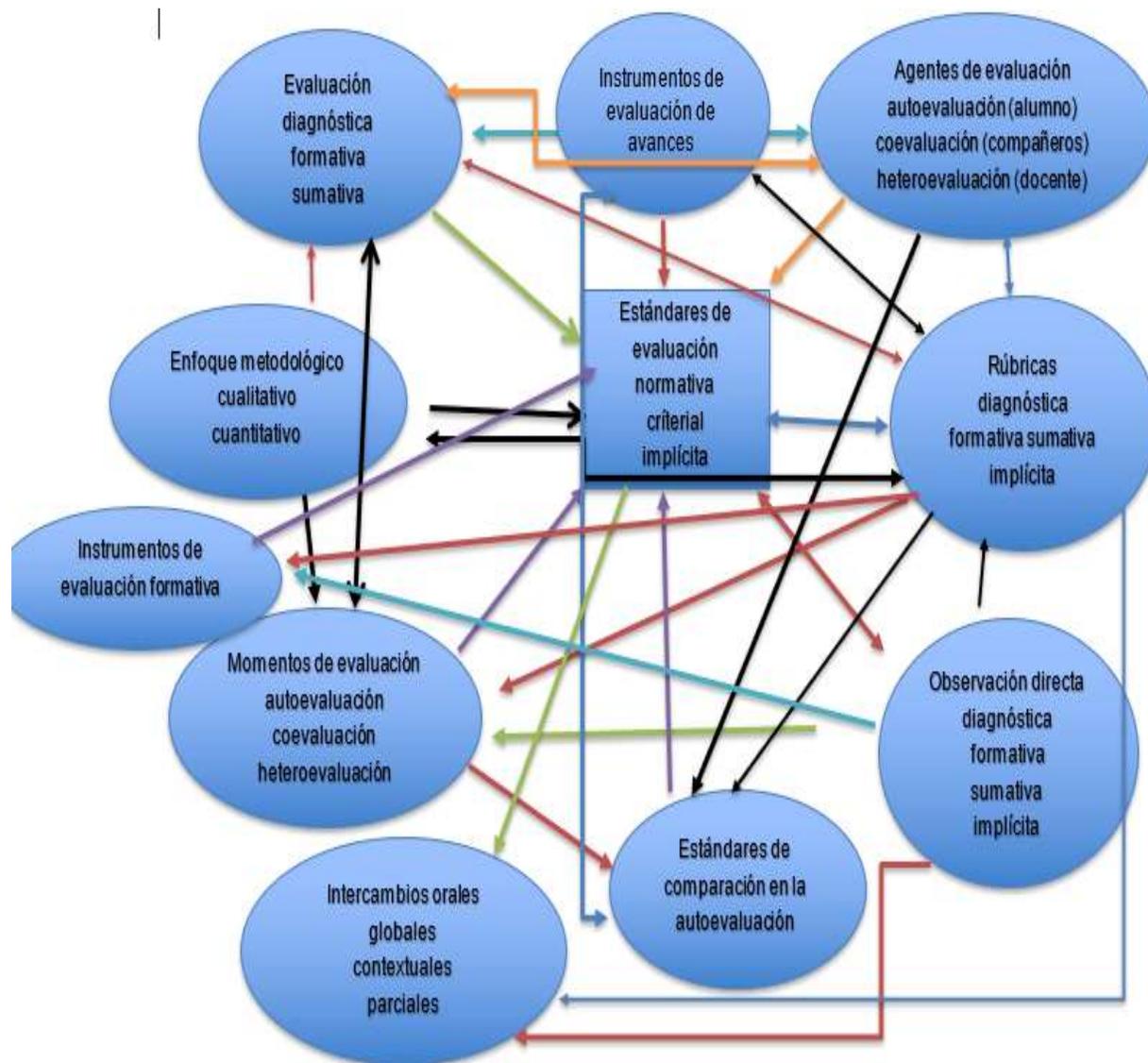
El universo de estudio comprende 43 docentes de la Preparatoria 8, que consistió en una representación del 30% y 26% respectivamente.

### Resultados

Los resultados obtenidos de la muestra y de las entrevistas se presentan en gráficas para su mejor comprensión respecto a los instrumentos y criterios que se están aplicando en la preparatoria.

Figura 1

*Red Problemática*



La red de problemas propuestas por (Sánchez Puentes, 1993, pág. 61) ayuda a encontrar la problemática que afecta al proceso de evaluación. Observando que ninguno de ellos es ajeno entre sí, sino que muestran una visión más clara de la problemática. A través de esta red de relaciones problemática se puede determinar cómo cada situación recibe o emite influencia sobre otra.

**Tabla 1**

*Incidencias por Campo en la red Problemática.*

CAMPO	Recibe	Emite
Estándares de evaluación -normativa, criterial e implícita-	10	3
Rúbricas – diagnóstica, formativa, sumativa, implícita-	6	4
Evaluación - diagnóstica, sumativa, formativa-	5	2
Estándares de comparación en la autoevaluación	4	1
Momentos de la evaluación – autoevaluación, coevaluación, heteroevaluación-	3	2
Intercambios orales – globales, contextuales, parciales-	3	0
Instrumentos de evaluación de avances -	2	3
Agentes de evaluación - autoevaluación, coevaluación, heteroevaluación-	2	3
Instrumentos de evaluación formativa	2	1
Observación directa – diagnóstica, formativa, sumativa, implícita-	1	3
Enfoque metodológico – cualitativo, cuantitativo-	1	3

Esta tabla permite encontrar cual es la problemática existente, cual categoría es la que más emite y la que menor recibe. Lo que permitió encontrar los hallazgos de la presente investigación.

### Discusión

La evaluación de los estudiantes es un reflejo de la evaluación del docente, por lo que no es tanto el conocimiento lo que se evalúa, sino el cambio en la conducta de los estudiantes que se genera a través de la mediación docente.

Dentro de las entrevistas a expertos y las encuestas aplicadas a los profesores de las escuelas participantes, se encontraron coincidencias en las percepciones sobre evaluación las cuales se presentan a continuación:

Evaluar con un enfoque por competencias, implica que se deben evaluar procesos, que van desde lo que rodea el acto educativo hasta la práctica educativa, entendiendo esto, no solamente como generación de conocimientos; se debe ser consciente de dónde vienen los estudiantes, sus contextos sociales, culturales, económicos, políticos, familiares. Aunado a las proyecciones de vida

de cada uno de los estudiantes, afinidades, modas, códigos de comunicación, trayectoria educativa, políticas educativas, planes de estudio, requisitos de promoción, normatividad, acuerdos de academia; generando que la adquisición del conocimiento pase a segundo término, siendo desplazado por el proceso de evaluar, lo que permite a los estudiantes contar con habilidades y capacidades que les permita ser: autodidactas, jueces de sus actos, comunicación y convivencia asertiva, toma de decisiones, proyecto de vida ético, pensamiento flexible, pensamiento crítico, pensamiento complejo y autorregulación.

Como vemos todos los procesos, al igual que la educación atienden a aspectos multifactoriales como se ha observado entre la interacción en la que coincidieron directivos, administrativos y docentes.

Los docentes de la Preparatoria 8, conocen y utilizan la evaluación diagnóstica, formativa y sumativa, no así la implícita. En donde solo siete docentes emplean rúbricas en la evaluación diagnóstica; por otra parte, la evaluación implícita es conocida por 20 docentes, de los cuales solo uno evalúa con rúbrica. En cuanto a los instrumentos de evaluación, la lluvia de ideas es la que predomina, mientras que, cuatro docentes, utilizan otros instrumentos no mencionados. Es importante que el docente conozca la evaluación implícita, ya que uno de los rasgos del perfil de egreso de los bachilleres es que sean autodidactas en la gestión del conocimiento. Esto tiene que ver con la ZDP, ya que en esta etapa los estudiantes aprenden a aprender, lo que les permite conocer sus limitaciones y alcances, ya que, al conocer las limitaciones, el estudiante permite la ayuda de otros para encontrar los medios para superarlas, y así lograr su autonomía en cuanto al conocimiento y habilidades, de manera que pueda aplicarla en diferentes ámbitos. Cuando el joven aprende a aprender, se autorregula y ello facilita el proceso de formación.

### **Conclusiones y Recomendaciones**

Los instrumentos que utilizan los profesores en la Preparatoria 8, para medir el nivel del logro de la adquisición de las competencias genéricas en los estudiantes, resultan parcialmente adecuados, a causa de que no conocen los tecnicismos referentes a la evaluación, con un enfoque por competencias. Aunado a la ausencia de un instrumento que permita medir el nivel de logro durante el proceso de la adquisición de las competencias genéricas.

La efectividad de los instrumentos utilizados para medir el nivel de logro de los estudiantes en la adquisición de competencias genéricas, en la Preparatoria 8 de la Universidad de Guadalajara, no es adecuada.

Poca flexibilidad en los criterios de evaluación se sigue premiando el contenido, poca información del seguimiento del desarrollo de habilidades, capacidades y hábitos mentales complejos que permitan la adquisición de las competencias básicas, en estudiantes.

Por lo que se recomienda un proyecto de intervención en que se den a conocer por medio de talleres a los docentes, la realización de instrumentos que permitan la evaluación de procesos, así como el seguimiento del desarrollo de los estudiantes de manera individual, las herramientas adecuadas para guiar a los estudiantes a que entiendan las importancias de la autoevaluación que les permita decostruirse de manera continua.

Concluyendo que una calificación no debe basarse solo en lo normativo; la evaluación debe estar centrada en todos los procesos y momentos de la clase. La autoevaluación del estudiante debe estar involucrado en todo momento, no solo al final del proceso; esta debe ser continua, de manera que el mismo estudiante se dé cuenta de los alcances y él como partícipe de sus procesos, se dará cuenta de sus capacidades y habilidades desarrolladas durante el ciclo escolar.

## Referencias

- Alvira Martín , F. (junio de 2011). *La encuesta: Una perspectiva general metodológica* . Obtenido de <https://books.google.com.mx/books?id=GbZ5JO-loDEC&printsec=frontcover&hl=es#v=onepage&q&f=false>
- Barberà, E., Gewerc, A., & Rodríguez, J. (2010). *Estrategias Docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. México.: McGraw Hill.
- Díaz Barriga Arceo, F., & Hernández Rojas, G. (2010). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una Interpretación constructivista*. México, D.F.: McGrawHill.
- Díaz Barriga, F., & Hernández. (2010). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. México: McGraw Hill.

- Frade Rubio, L. (2009). *La evaluación por competencias*. Obtenido de [http://www.dzne.ugto.mx/Contenido/Profesores/tecnicasdidacticas/La\\_evaluacion\\_por\\_competencias.pdf](http://www.dzne.ugto.mx/Contenido/Profesores/tecnicasdidacticas/La_evaluacion_por_competencias.pdf)
- García Jiménez, E. (2015). La evaluación del aprendizaje: de la retroalimentación a la autorregulación. El papel de las tecnologías. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 24.
- González Cabanach, R. (1997). *Redalyc*. Obtenido de Revista de Psicodidáctica: <http://www.redalyc.org/pdf/175/17517797002.pdf>
- Guanajuato, S. D. (31 de enero de 2013). *Principio pedagógico 7 "Evaluar para aprender"*. Obtenido de <http://www.seg.guanajuato.gob.mx/Ceducativa/CartillaB/4secundaria/1.-%20Proceso%20de%20evaluacion/1.-%20Principio%20pedag%C3%B3gico%207%20-%20Evaluar%20para%20aprender.pdf>
- Martínez Almécija, A., Muñoz García, J., & Pascual Acosta, A. (2004). *Tamaño de muestra y precisión estadística*. Almería: Escobar impresores.
- NACIÓN, M. D. (1997). *La investigación acción en educación*. Obtenido de <http://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/123456789/1834/La%20investigacion%20accion%20en%20educacion%20antecedentes%20y%20tendencias%20actuales.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Ruiz, J. (1998). *Como hacer una evaluación de centros educativos*. Madrid: Narcea.
- Sánchez Puentes, R. (1993). Didáctica de la problematización en el campo científico. *Perfiles educativos*, 61.
- Santos Guerra, M. A. (2003). *Una flecha en la Diana. La evaluación como aprendizaje*. Madrid: Narcea.
- Saroyan, A., & Trigwell, K. (2015). *Studies in Educational Evaluation*. Montreal, QC, Canada: ELSEVIER.
- Secretaría de, E. P. (17 de Diciembre de 2009). Acuerdo 8. México, México: Diario oficial.
- Sequera, M. (2014). Investigación acción un método de investigación educativa para la sociedad actual. *Arjé*, 224. Obtenido de <https://docplayer.es/91354583-Investigacion-accion-un-metodo-de-investigacion-educativa-para-la-sociedad-actual.html>
- Tobón, S. (2016). *Proyectos formativos teoría y metodología*. México: PEARSON.

- Tobón, S., Rial Sánchez, A., Carretero, M. Á., & García, J. A. (2006). *Competencias, calidad y educación superior*. Bogotá: Cooperativa editorial magisterio.
- Villardón Gallego, L. (2006). *Evaluación del aprendizaje para promover el desarrollo de competencias*. Obtenido de [http://www.cbtis179.edu.mx/portal/docentes/descargas/evaluacion\\_competencias.pdf](http://www.cbtis179.edu.mx/portal/docentes/descargas/evaluacion_competencias.pdf)

## Capítulo 4

### Diagnóstico de Clima Organizacional en la Unidad UPN 142 Tlaquepaque

José Luis Arias López  
*Unidad UPN 142 Tlaquepaque Universidad Pedagógica Nacional*  
ariasjose\_luis@hotmail.com  
Wietse de Vries Meijer  
*Benemérita Universidad Autónoma de Puebla*  
Wietsedevries4@gmail.com

#### Resumen

La ponencia presenta los resultados parciales de un proyecto de investigación cuyo objetivo general es generar un diagnóstico de clima organizacional en dos unidades UPN del estado de Jalisco. El proyecto es de naturaleza exploratoria-descriptiva, con un enfoque metodológico mixto (cuantitativo/cualitativo). Los objetivos específicos del estudio se orientan a efectuar una caracterización institucional de las Unidades académicas implicadas en el estudio, un diagnóstico de fortalezas y áreas de oportunidad en ocho dimensiones del clima organizacional y la articulación de líneas de acción para la mejora del clima organizacional. Este trabajo se limita a los resultados de una encuesta estandarizada aplicada a la Unidad UPN 142 Tlaquepaque. Se confirma la existencia de las ocho dimensiones del clima organizacional proyectadas en el diagnóstico, y se presentan los resultados en cada una. La conclusión es que el clima en la UPN 142 es bueno, pero que hay aspectos débiles. Cabe señalar también que los académicos tienen una visión distinta al personal administrativo.

**Palabras clave:** Clima organizacional, condiciones laborales, percepciones sociales, diagnóstico FODA, Universidad Pedagógica Nacional.

#### Introducción

El conocimiento del clima organizacional ocupa un lugar relevante en el logro de indicadores relacionados con la mejora de la calidad en la gestión institucional. Como señala García (2009), el clima organizacional ha tomado un rol protagónico como objeto de estudio en organizaciones de diferentes sectores y

tamaños, con base en la aplicación de metodologías particulares que realizan consultores del área de gestión humana o desarrollo organizacional y cuyos esfuerzos se han orientado al análisis de los factores ambientales, físicos y humanos que inciden en los niveles de motivación y satisfacción de los individuos en sus ámbitos organizacionales de desempeño, y susceptibles de potencializar el logro de los objetivos institucionales.

El clima organizacional puede ser entendido como un conjunto de atributos específicos que singularizan el desarrollo de las tareas que realiza una organización particular y toma la forma de un conglomerado de actitudes y expectativas que influyen en el comportamiento individual y colectivo, por lo que su diagnóstico o estudio hace necesario la consideración de los componentes físicos y humanos que afectan el comportamiento de las personas, el papel que juegan las estructuras formales e informales de la organización y la percepción del individuo dentro de su contexto organizacional (Aguado, 2012).

Asimismo, podemos establecer que cuando hablamos de clima organizacional hacemos referencia al ambiente de trabajo propio de la organización, y cómo dicho ambiente ejerce influencia directa en la conducta y el comportamiento de sus miembros. En este sentido, Caligiore y Díaz (2003) señalan que el clima organizacional es el reflejo de la cultura más profunda de la organización, por lo que su estudio nos puede ayudar a determinar la forma en que los integrantes de la organización perciben su ambiente de trabajo, su rendimiento y productividad, el grado de satisfacción con la función que desempeñan y de qué maneras se identifican o no con el ideario institucional.

El diagnóstico del clima organizacional supone no sólo estudiar, en las organizaciones educativas, sus comportamientos específicos como componentes del clima organizacional, sino la introducción de cambios en el comportamiento de los miembros y en la estructura organizacional, mediante líneas de intervención, adecuaciones a la estructura funcional y programas de apoyo formativo para superar aquellas actitudes limitantes o debilidades actitudinales en el contexto organizacional educativo (Tapias, 2014).

Las organizaciones educativas, al igual que otras organizaciones, tienen propósitos y metas, niveles de estructura y una colectividad de personas que se interrelacionan entre sí. La interacción de estos componentes produce patrones de relación variadas y específicas que caracterizan su clima organizacional (Caligiore y Díaz, 2003). Desde una perspectiva socioeducativa, y en concordancia

con Aguado (2012), podemos establecer que el clima organizacional educativo se compone de factores psicosociales, políticos (política externa e interna), de gestión (administrativa y pedagógica), que generan un estilo de comportamiento individual y/o colectivo al interior de la organización educativa y que se proyecta hacia el contexto social.

Como observa Ramos (2012), diagnosticar el clima organizacional supone ponderar las maneras o formas sobre *cómo es percibida la organización* en sus diferentes componentes, y cómo repercuten estos factores sobre su comportamiento, así como las consecuencias que tiene para la organización (satisfacción, confianza, reconocimiento, etc.), y que pueden ser negativas o positivas de acuerdo de la manera como ha sido percibido el clima por el individuo.

Para efectos de este estudio, se tomaron como referencia las ocho dimensiones de las percepciones de clima psicológico propuestas por Koys y DeCotiis (1991), por los antecedentes que se tienen de su aplicación en estudios sobre clima organizacional en instituciones de educación superior, mismas que son retomadas por Martins y Van der Ohe (2003).

Estas dimensiones son:

- 1) Autonomía. La percepción de autodeterminación con relación a los procedimientos, metas y prioridades en el trabajo.
- 2) Cohesión. La percepción de unión y compartir con la organización, incluyendo la voluntad de los miembros de proporcionar ayuda material.
- 3) Confianza. La percepción de libertad para comunicarse abiertamente con los miembros de más alto nivel en la organización sobre sensibles temas personales con la expectativa de que la integridad de dicha comunicación no será violentada.
- 4) Presión. La percepción de las demandas de tiempo con respecto a la complejidad de las tareas y con los estándares de desempeño.
- 5) Apoyo. La percepción de tolerancia en el comportamiento de los superiores, incluyendo la voluntad de dejar que los miembros de la organización aprendan de sus errores sin miedo a represalias.
- 6) Reconocimiento. La percepción de que las contribuciones de los miembros de la organización son reconocidas.

- 7) Justicia. La percepción de que las prácticas organizacionales son equitativas y no arbitrarias o caprichosas.
- 8) Innovación. La percepción de que el cambio y la creatividad son alentadas, incluyendo tomar riesgos sobre áreas nuevas áreas o en áreas donde los miembros tienen poca o nula experiencia (Koys y DeCottis, 1991, Martins y Van der Ohe, 2003).

### **Método**

Se aplicó un instrumento estandarizado de 40 ítems, comprendiendo reactivos en relación con las ocho dimensiones de análisis. La encuesta se basó en un instrumento elaborado y validado por Koys y DeCotiis (1991). Modificaciones menores se hicieron para hacer más apropiado su uso en el contexto de las unidades UPN. El análisis estadístico revela que el instrumento también resulta altamente confiable en el caso de la UPN (Alpha de Cronbach .952). Asimismo, el análisis factorial (exploratoria y confirmatoria) indica la existencia de ocho dimensiones.

Las afirmaciones revisadas requirieron que los sujetos describieran, no evaluaran, el clima en su organización. La intención fue animar a los respondientes a dibujar sobre la base de sus experiencias actuales, una descripción del clima.

Para las respuestas se usó una escala Likert numérica de cinco puntos acotada en sus límites por "Completamente en desacuerdo" (1) y "Completamente de acuerdo" (5). Las preguntas fueron enlistadas en orden aleatorio en el cuestionario para que las elecciones de los encuestados no se vieran sesgados por ningún vínculo perceptivo de las preguntas a grupos específicos de asociaciones.

El piloteo y validación del instrumento se realizaron mediante la aplicación del cuestionario en una muestra del personal que labora en tres Unidades UPN en Jalisco, diferentes a las Unidades que colaboran en el estudio. Los resultados arrojaron también un alto índice de confiabilidad (Alpha de Cronbach .952), midiendo ocho dimensiones del clima organizacional.

La población comprendida en el estudio fue la totalidad del personal directivo, docente, administrativo y de apoyo de las dos unidades académicas implicadas en la investigación. La encuesta de percepciones sobre clima organizacional fue completada anónimamente por 68 de las 71 personas que

laboran en la Unidad UPN 142 Tlaquepaque. La muestra es altamente representativa ( $p = q < 0.01$ ).

### Resultados

Presentamos aquí los resultados en las ocho dimensiones de la Unidad UPN 142. Entre paréntesis se indica la media registrada en la frecuencia de respuestas, considerando el 3.0 como respuesta neutral.

Las principales fortalezas en el clima organizacional en la Unidad UPN 142 se ubican en las dimensiones de Cohesión, Apoyo y Reconocimiento al personal.

Con relación a la Cohesión se destacan los indicadores relativos a la satisfacción con el tipo de trabajo que realiza el personal (4.07), la identificación con el propósito y tareas que realiza la Unidad (4.04), la afinidad con las personas con las que interactúan en sus espacios de trabajo (3.54), con el hecho de que en general las personas se llevan bien (3.53) y por las maneras en que las personas se interesan por los demás para colaborar (3.41). Cabe acotar, sin embargo, que en el indicador relativo a la existencia de un "espíritu de equipo", la percepción es dividida y casi neutral (3.1).

En la dimensión Apoyo, la percepción de la mayor parte de las personas encuestadas refiere que pueden contar con el apoyo y soporte de sus superiores cuando se hace necesario (3.91), que pueden acceder a sus superiores para conversar sobre problemas relacionados con su área de trabajo (3.91), exponer sus problemas sin temor a represalias (3.6) y a contar con respaldo a su trabajo y aprender de sus errores (3.57).

En términos de Reconocimiento, la mayor parte del personal manifiesta que pueden contar con palabras de agradecimiento por hacer bien su trabajo (3.62), el reconocimiento de sus fortalezas para el logro de objetivos (3.38), reconocimiento al buen desempeño de sus compañeros (3.87), y en menor medida, contar con oportunidades dentro de la organización para crecer y desarrollarse como personas (3.21).

En la dimensión de Autonomía, la percepción es positiva en relación con las posibilidades que tienen para la toma de decisiones que afectan su trabajo (3.57) y ajustar la manera en que realizan sus tareas en el tiempo dispuesto para la descarga de sus agendas de trabajo (3.35).

Sin embargo, y no obstante que se refiere un nivel positivo en el grado de satisfacción con la seguridad laboral (3.28), la mitad del personal expresa una

percepción que va de la neutralidad a completamente en desacuerdo con la satisfacción con su seguridad laboral.

Con respecto a la dimensión de la Confianza, la percepción mayoritaria es positiva en indicadores como la apertura para la comunicación con los mandos superiores (3.87), el cumplimiento de compromisos por parte de la autoridad (3.81), y la confidencialidad en el manejo de la información (3.43).

No obstante, en esta dimensión la mayor parte de los actores manifiesta grado de desacuerdo con las maneras en que se realizan los procesos de consulta al personal para la toma de decisiones importantes en aspectos que afectan la dinámica institucional (2.75).

Respecto a la dimensión relacionada con la Justicia, la percepción mayoritaria es positiva en los indicadores que tienen que ver con la congruencia existente en la determinación de metas y objetivos a cumplir en sus jornadas de trabajo (3.62) y en la percepción de equidad en los mecanismos para promoverse al interior de la organización (3.29).

No obstante, se registran marcados desacuerdos en los indicadores relativos a la claridad y transparencia en los procesos de tomas de decisiones (2.75), y la percepción –por la mayor parte del personal- de que existen favoritismos por parte de la autoridad hacia personas y grupos específicos al interior de la organización (2.71).

Asimismo, cabe señalar que es neutra la percepción sobre la pertinencia de las sanciones al personal, en términos de que “cuando los superiores sancionan a alguien, es porque las personas se lo merecen” (3.0).

En la dimensión de Presión, se registran percepciones mayoritarias positivas en los aspectos que tienen que ver con la habilitación y adecuación de sus espacios de trabajo (3.71), el conocimiento oportuno de las tareas concretas a realizar (3.44), y en torno a los recursos y materiales con los que cuentan para el buen desarrollo de sus tareas (3.44).

Sin embargo, y no obstante que la mayor parte del personal tiene una percepción positiva (3.26), también es posible identificar una percepción de stress, en buena parte del personal, ya que la mitad del personal refiere una postura que va de la neutralidad a los niveles de completamente en desacuerdo, en el cumplimiento de sus responsabilidades para el trabajo.

Y, por último, en la Dimensión de Innovación, es mayormente positiva la percepción de los actores en relación con la congruencia y adecuación de las

tareas sustantivas que realiza la Unidad UPN para responder a las necesidades y demandas de su entorno (3.57), así como en las oportunidades con las que cuentan los sujetos para mejorar las maneras en las que realizan su trabajo (3.32).

Pero a la vez, se perciben marcados desacuerdos y áreas de oportunidad en los rubros relativos a fomentar y alentar al personal para que desarrolle o potencie su creatividad y para que tome riesgos en áreas relacionadas con su trabajo ("salir de la zona de confort") (2.88), y para favorecer la creación de iniciativas, estrategias o cursos que preparen al personal para desarrollar su trabajo con una orientación a futuro, y responder de mejor manera a las necesidades y demandas que exige su entorno, en especial, las derivadas de las reformas educativas en curso (2.53).

A la pregunta abierta sobre ¿Cuáles son las razones por las que le gustaría seguir trabajando en la Unidad UPN 142 en los próximos años?, las respuestas con mayor frecuencia expresadas por los actores consideraron las siguientes razones: Posibilidades de desarrollo profesional (16 personas), Gusto y satisfacción con la Unidad UPN en la que desempeño mi trabajo (15 personas), Relaciones interpersonales con mis compañeros y alumnos (12 personas), Identidad y compromiso con la institución (9 personas), y Estabilidad laboral (9 personas). En menor proporción se refieren aspectos como: Gusto por los procesos de formación profesional, Satisfacción con mis tareas, Afinidad con los programas educativos y Aprendizaje en el trabajo.

Un rasgo que conviene destacar es que 18 de las personas encuestadas (26%) manifestaron haber buscado trabajo en otra institución en el último año. Entre las razones expuestas se destacan las siguientes: Mejorar mi ingreso económico (14 personas), Búsqueda de oportunidades de desarrollo y crecimiento profesional (10 personas), Búsqueda de estabilidad/seguridad laboral (7 personas) y Conocer otros ambientes y dinámicas de trabajo (5 personas).

## Conclusiones

A manera de conclusión preliminar, podemos establecer que el estudio del clima organizacional es una manera de aproximarse a un recorte de la realidad institucional que permite reconocer e interpretar las percepciones de los actores que interactúan y dan forma y sentido a una organización. Podemos establecer que su análisis e intervención puede ayudar a la mejora y vinculación de los

procesos académicos y administrativos, la optimización de las relaciones interpersonales y los mecanismos de transparencia en la toma de decisiones, así como a favorecer condiciones para que los sujetos se identifiquen y comprometan con la institución en la que se desempeñan, y que se constituyen en factores clave que contribuyen a la creación de un mejor ambiente de trabajo.

Desde la perspectiva que subyace en el estudio en proceso, el diagnóstico de clima organizacional supone una estrategia de gestión orientada al reconocimiento de las fortalezas y áreas de oportunidad en las diferentes dimensiones del clima organizacional y a la determinación de líneas de acción para la mejora, desde las percepciones y la vivencia de los actores, y constituye un punto de referencia indispensable para cualquier esfuerzo encaminado a la mejora de la gestión institucional.

En este sentido, los resultados que aquí se informan nos permiten establecer que se identifican notorias fortalezas en las ocho dimensiones implicadas en el estudio, rasgos que nos indican que el clima organizacional en la Unidad UPN es muy positivo desde las percepciones de la mayor parte de los actores que en ella se desenvuelven, pero también nos brindan evidencias de áreas de oportunidad en indicadores muy específicos en las dimensiones de Autonomía (estabilidad/seguridad laboral), Confianza (procesos amplios y participativos para la toma de decisiones), Justicia (Claridad y transparencia en la toma de decisiones y evitar favoritismos), Presión laboral (stress por sobrecargas de trabajo) e Innovación (Oportunidades para tomar riesgos e innovar las maneras de desarrollar el trabajo y estrategias de capacitación y actualización del personal con una orientación a futuro).

Por lo anteriormente expuesto, y como lo destaca Aguado (2012), diagnosticar el clima organizacional de una institución educativa supone una contribución significativa no sólo para orientar los saberes y funciones de directores, docentes, personal administrativo y de apoyo hacia la mejora de sus ámbitos de competencia, sino como un aporte fundamental para el logro de los fines u objetivos expresados en su misión y visión institucional.

## Referencias

Aguado, J. (2012). *Clima organizacional de una institución de ventanilla según la perspectiva de los docentes*. Tesis de maestría. Perú: Universidad San Ignacio de Loyola.

- Caligiore, C y Díaz, T. (2003). Clima Organizacional y Desempeño de los Docentes en la ULA. Estudio de un caso. *Revista Venezolana de Gerencia*. Año 8, No. 24, 644 – 656.
- García, M. (2009). Clima organizacional y su diagnóstico: Una aproximación conceptual. *Cuadernos de Administración, Universidad del Valle*, No. 42, 43-62.
- Koys, D.J., & DeCotiis, T.A. (1991). Inductive measures of psychological climate. *Human Relations*, 44(3), 265–285.
- Martins, N. y Von der Ohe, H. (2003). Organizational climate measurement. New and emerging dimensions during a period of transformation. *South African Journal of Labour Relations*, 41-59.
- Morán, T. y Volkwein, F. (1988). Examining Organizational Climate in Institutions of Higher Education. *Research in Higher Education*, Vol. 28, No. 4.
- Ramos, D. (2012). *El clima organizacional, definición, teoría, dimensiones y modelos de abordaje*. Colombia: Universidad nacional Abierta y a Distancia.
- Tapias, A. (2014). *Diagnóstico del clima organizacional en el área administrativa de la Universidad Tecnológica del Chocó (Diego Luis Córdoba)*. Tesis de maestría. Colombia: Universidad Nacional de Colombia.

## Capítulo 5

### Relación Entre la Actitud Ante la Tutoría y Rendimiento Académico de los Estudiantes de QBT.

Miriam Hazel Rodríguez López  
*Facultad de Ciencias Químicas UJED.*  
miriamhazel\_rodriguez1@hotmail.com

Heriberto Monárrez Vázquez  
*SEED-IUNAES-UNID-UJED-ReDIE*  
heriberto-mv@outlook.com

Ana Rosa Rodríguez Duran  
*Facultad de Trabajo Social UJED*  
danafy.24@ujed.mx

Arturo Barraza Macias  
*Universidad Pedagógica de Durango*  
rplica@yahoo.com.mx

#### Resumen

El presente estudio tuvo como objetivo conocer la relación entre la actitud ante la tutoría y el rendimiento académico desde la autopercepción de los estudiantes de la Carrera Químico Biotecnólogo matriculados en la Facultad de Ciencias Químicas de la UJED en el semestre "A" 2019", para lo cual se utilizó el instrumento denominado Escala de Actitudes Hacia la tutoría E.A.H.T de los autores Caldera, Carranza y Pérez (2015). Dicho instrumento presento propiedades psicométricas satisfactorias; la muestra estuvo integrada por 143 estudiantes de dicha carrera. Los resultados obtenidos de la presente investigación encontraron que no existe una relación entre la actitud ante la tutoría y el rendimiento académico además que los estudiantes mostraron un nivel medio alto de actitud hacia el programa Institucional de tutorías existiendo diferencias significativas respecto al factor evaluado. Se sugiere realizar investigaciones respecto de las razones que explican los hallazgos y de cómo la práctica de tutoría ha impactado en los programas educativos.

**Palabras clave:** Actitud, Rendimiento académico, Tutorías.

#### Introducción

Los programas de tutoría en educación superior buscan abatir problemas centrales del sistema educativo como el abandono y el rezago escolar, aspectos que pueden caracterizarse como manifestaciones de la calidad y pertinencia

social de la oferta educativa tales como la reprobación, el rezago, la deserción y la baja eficiencia terminal. De hecho, esta actividad se ha posicionado de tal manera en las instituciones, que autores como López, González y Velasco (2013) han llegado a afirmar que la tutoría se ha convertido en uno de los principales ejes de trabajo en el contexto universitario.

Son numerosas las universidades que desde sus grupos de investigación han llevado a cabo y lo siguen haciendo estudios representativos sobre la tutoría universitaria algunos de ellos se citan a continuación: Álvarez González (2005), García Nieto et al. (2005), Lázaro (2008), Gómez-Collado (2012). La literatura sobre el tema permite afirmar con precisión que la tutoría en la universidad es una línea actual de investigación fecunda y centra el interés de los investigadores dentro del nuevo contexto de adaptación al EEES.

Como síntesis de los referentes anteriores, se puede asegurar que los estudios presentados por estos autores muestran la importancia de estudiar las diferentes perspectivas en relación con la tutoría, ya que a partir de conocerlas se podrá plantear un cambio educativo entendido como suma y agregado de lo nuevo.

Es por ello por lo que llevar a cabo la presente investigación y conocer la actitud que los estudiantes presentan hacia las tutorías coadyuvará a la mejora continua del programa institucional de tutorías, impactando de manera positiva en el cumplimiento de los objetivos del programa institucional de tutorías.

### **Desarrollo**

El estudio de la actitud constituye un valioso aporte para examinar, aprender y comparar la conducta humana, que se circunscribe en la tendencia que busca rescatar la función formadora de la escuela en el ámbito del desarrollo moral, tanto desde el punto de vista individual como social. No obstante, en nuestro tiempo esta cuestión adquiere un renovado interés, en gran medida por la extensión de la educación, así como por las altas tasas de fracaso escolar. De hecho, diversas investigaciones se orientan a precisar los procesos implicados en el aprendizaje y a valorar en qué grado influyen la actitud de los estudiantes hacia el aprendizaje y el estudio en el rendimiento académico. Hay algunos trabajos que reflejan la relación existente entre la actitud y el rendimiento académico, generalmente de estudiantes no universitarios. Así el de Quiles (1993) o el de Ramírez (2005), que comprueban la incidencia de la actitud en el rendimiento de los estudiantes de primaria y el de Akey (2006) en estudiantes

de secundaria. No hay muchos trabajos que analicen la influencia de la actitud en el rendimiento de estudiantes universitarios (Goolsby, 1988; House y Prion, 1998). En España: el estudio de Herrero, Nieto, Rodríguez y Sánchez (1999) es de los pocos que analizan la incidencia de las actitudes, en este caso con población universitaria, concluyendo que es una variable con influencia en el rendimiento académico.

El rendimiento académico es una conducta y como conducta está relacionada con aspectos de la realidad institucional por lo que cómo lo enuncia la teoría de la acción razonada en términos generales, un individuo tendrá la intención de realizar una conducta dada cuando posee una actitud positiva hacia su propio desempeño en la misma y cuando cree que sus referentes sociales significativos piensan que debería llevarla a cabo Fishbein (1990). Dada una alta correlación entre la intención de realizar una conducta y el comportamiento real, los dos componentes de la teoría podrían predecir la conducta e informar sobre los determinantes de esta, siendo estos dos propósitos el objetivo último de la teoría de la acción razonada.

### **Metodología**

La presente investigación está alineada al paradigma de investigación postpositivista cuantitativo de diseño no experimental el nivel de análisis es correlacional utiliza el método hipotético-deductivo.

### ***Instrumento***

Para la presente investigación la técnica utilizada para la recolección de los datos fue la encuesta, dicha encuesta se ha aplicado de manera auto administrada grupal. El cuestionario se estructuró en dos partes, la primera en la cual se hace referencia a las condiciones sociodemográficas académico del estudiante y la segunda en la que se utilizó la Escala de Actitudes hacia la Tutoría" (E.A.H.T.) de los autores Caldera, Carranza, y Pérez (2015).

**Propiedades Psicométricas del Instrumento.** En su versión final la escala quedó conformada por un total de 20 ítems integrados en 2 dimensiones correlacionadas los cuales son:

- Creencias sobre las tutorías.
- Disposiciones ante la tutoría

La confiabilidad de la escala reportó una consistencia interna medida por alfa de Cronbach para cada factor tal como se indica.

- $\alpha = .949$  para el factor "Creencias sobre la Tutoría".

- $\alpha = .902$  para el de “Disposiciones ante la Tutoría”.

El alfa de Cronbach de la prueba reportado fue  $\alpha = .945$ . Con dichos datos se puede afirmar que la confiabilidad del instrumento es aceptable.

La Escala de actitudes hacia la tutoría consta de 13 ítems que pueden ser respondidos en un escalamiento tipo Likert: Totalmente en desacuerdo, no estoy ni de acuerdo ni en desacuerdo, en desacuerdo, un poco en acuerdo y totalmente de acuerdo y 6 preguntas contextuales en las cuales es evaluado el rendimiento académico de manera auto informada por parte del alumno.

La validación y confiabilidad de la Escala de Actitudes hacia la Tutoría (E.A.H.T.), conviene indicar que, con base a los resultados obtenidos, dicha herramienta metodológica puede utilizarse con la confianza de que las Dimensiones representan los constructos que se pretenden medir.

## Resultados

Los resultados obtenidos respecto al género de la muestra encuestada se muestran en la tabla 1. (Ver tabla 1).

**Tabla 1**

*Frecuencia y Porcentajes de Datos Según el Género.*

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Género	Masculino	54	37.8	<b>40.3</b>	40.3
	Femenino	80	55.9	<b>59.7</b>	100.0
	Total	134	93.7	100.0	
Perdidos	88	9	6.3		
Total		143	100.0		

Aunque la proporción de estudiantes de ambos géneros es aproximadamente la misma, se puede observar una ligera inclinación hacia los estudiantes del género femenino quienes representan el 59.7% de la población investigada.

En lo referente a la edad se obtuvieron los siguientes datos registrados en la tabla 2. (Ver tabla 2).

Tabla 2

*Frecuencia y Porcentajes de Datos Según la Edad.*

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	18 años	10	7.0	7.0	7.0
	19 años	51	35.7	<b>35.9</b>	43.0
	20 años	32	22.4	<b>22.5</b>	65.5
	21 años	26	18.2	18.3	83.8
	22 años	12	8.4	8.5	92.3
	23 años	8	5.6	5.6	97.9
	25 años	1	.7	.7	98.6
	26 años	2	1.4	1.4	100.0
	Total	142	99.3	100.0	
Perdidos	88	1	.7		
Total		143	100.0		

De acuerdo con la tabla anterior se logra observar que, del total de alumnos encuestados, 51 de ellos poseen la edad de 19 años presentado un porcentaje del 35.9%, siendo este el porcentaje de edad el más alto, mientras que el porcentaje más bajo de edad lo ocupan los alumnos que tienen una edad de 25 años presentando un porcentaje del .7%.

En cuanto a la incógnita de si el alumno conoce al tutor que se le asignó durante el semestre, se obtuvieron los siguientes resultados en la tabla 3. (Ver tabla 3).

Tabla 3

*Frecuencia y Porcentaje de Datos Según el Tutor Asignado*

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Si	131	91.6	100.0	100.0
	No	12	8.4		
	Tot	143	100.0		
al					

De acuerdo con lo reportado en la tabla 3 se observa que el 91.6% de los alumnos encuestados conoció a su tutor asignado durante el semestre, en comparación con el 8.4% de alumnos que no tuvo el conocimiento del tutor que se les asignó durante el semestre.

Otro de los datos importantes que se analizaron es el referente a la reprobación de materias durante su carrera profesional, encontrando los siguientes resultados registrados en la tabla 4. (Ver tabla 4).

**Tabla 4**

*Frecuencia y Porcentajes de Datos Según Asignatura Reprobada.*

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	No	93	65.5	<b>69.9</b>	30.1
	Sí	40	28.2	<b>30.1</b>	100.0
	Total	133	93.7	100.0	
Perdidos	88	9	6.3		
Total		142	100.0		

Del total de alumnos encuestados, el 69.9% no han reprobado asignaturas durante los semestres cursados, en contraste con el 30.1% de los alumnos que si han reprobado alguna asignatura a lo largo de su trayectoria escolar.

Los valores obtenidos en la tabulación cruzada entre género y asignatura reprobada se observan en la tabla 5. (Ver tabla 5).

**Tabla 5**

*Tabulación Cruzada Genero  $\nu$  s Asignatura Reprobada.*

		Asignatura reprobada		Total
		No	Sí	
Sexo	Masculino	35	18	53
	Femenino	56	20	76
Total		91	38	129

De acuerdo con la tabla anterior se observa que el género femenino es el que presenta el mayor porcentaje de asignatura reprobada a lo largo de su trayectoria escolar con un valor del 20%.

Ahora bien, en cuanto al rezago se refiere los resultados obtenidos para esta investigación son los que se muestran en la Tabla 6. (Ver tabla 6).

Tabla 6

*Frecuencia y Porcentajes De Datos Según el Rezago Escolar.*

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	No	133	93.7	<b>97.8</b>	97.8
	Sí	3	2.1	<b>2.2</b>	100.0
	Total	136	95.8	100.0	
Perdidos	88	6	4.2		
Total		142	100.0		

Es de destacar que el porcentaje de rezago que presenta la población es de 2.2 %, concluyendo que el rezago en la población no presenta un valor alto de rezago, más sin embargo se deberán realizar acciones correctivas para tratar de disminuir dichos porcentajes.

La variable de rendimiento académico del tutorado fue medida de manera auto informada y los resultados obtenidos se registraron en la tabla 7. (Ver tabla 7).

Tabla 7

*Frecuencia y Porcentajes de Datos Según el Promedio.*

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	60-69	1	.7	.7	.7
	70-79	27	19.0	19.9	20.6
	80-89	59	41.5	<b>43.4</b>	64.0
	90-100	49	34.5	36.0	100.0
	Total	136	95.8	100.0	
Perdidos	88	6	4.2		
Total		142	100.0		

En la tabla 7 podemos observar que el promedio máximo alcanzado por los estudiantes es el rango comprendido entre de 80-89 quienes representan el 43.4%, mientras que el promedio más bajo es el rango de 60-69 presentando un porcentaje del .7%.

Por otro lado, se debe añadir que para la presente investigación fue necesario establecer un baremo de 5 niveles para la variable de actitud quedando establecidos de la siguiente manera:

- 1 a 1. nivel bajo

- de 1.9 al 2.6 nivel medio bajo
- 2.7 al 3.4 nivel medio
- 3.5 a 4.2% nivel medio alto
- 4.3 a 5 un nivel alto

Por otra parte, en lo que respecta a la variable de rendimiento académico se estableció un baremo de 5 niveles quedando de la siguiente manera:

- 50 a 59, con un nivel bajo
- 60 a 69 nivel medio bajo.
- 70 a 79 nivel medio
- 80 a 89 nivel alto
- 90 a 100 nivel alto.

A continuación, se llevó a cabo el análisis descriptivo de los datos para lo cual se calcularon las medias estadísticas de las dos dimensiones que presenta el instrumento. Dichos resultados se registraron en la tabla 8.

**Tabla 8**

*Medias Estadísticas de las Dimensiones del Instrumento*

	N	$\bar{X}$	s
Creencias hacia las tutorías	142	4.11	1.082
Disposición hacia las tutorías	142	3.85	1.337
N válido (por lista)	128		

En la tabla anterior se observa que la dimensión 1 denominada “creencias hacia las tutorías es el que obtiene el valor de media más alto lo cual significa que la población encuestada posee la creencia que el programa de tutorías contribuye en su formación universitaria de manera transcendental.

Por otra parte, los niveles globales respecto a la variable actitud se recuperan a partir de la identificación de la media del instrumento registrando su resultado en la tabla 9. (Ver tabla 9).

**Tabla 9**

*Nivel de Actitud*

	N	$\bar{X}$	s
Nivel de actitud hacia las tutorías	142	4.25	1.057
N válido (por lista)	142		

En la tabla anterior se observa que el valor de la media correspondiente a la variable actitud es de 4.25 dicho valor concierne al baremo de nivel medio alto

de actitud, por lo que se puede afirmar que los estudiantes reconocen que el programa de tutorías contribuye en su formación universitaria de manera sustancial.

Por lo que se refiere a la variable de rendimiento académico los valores globales se recuperan de igual forma a partir de la identificación de la media del instrumento registrando los hallazgos en la tabla 10. (Ver tabla 10).

**Tabla 10**

*Nivel de Rendimiento Académico*

	N	X̄	S
Rendimiento Académico	142	4.04	.871
N válido (por lista)	142		

Como se puede observar en la tabla anterior el valor de media de la variable de rendimiento académico presenta un valor de 4.04 dicho valor corresponde al baremo alto de rendimiento académico, por lo que se puede afirmar que los estudiantes presentan un alto nivel de rendimiento académico.

Para la realización del análisis correlacional se acudió a la Rho de Spearman puesto que al correr la prueba KS 1 de normalidad, resultaron variables con una distribución no homogénea. Los resultados se muestran en la tabla 11. (Ver Tabla 11)

**Tabla 11**

*Análisis Correlacional*

			Nivel de actitud hacia las tutorías	Tutoría
Rho de Spearman	Nivel de actitud hacia las tutorías	Coefficiente de correlación	1.000	.896**
		Sig. (bilateral)	.	.000
		N	128	128
	Nivel de Rendimiento académico	Coefficiente de correlación	.896**	1.000
		Sig. (bilateral)	.000	.
		N	128	142

Lo anterior lleva a concluir que “*No Existe una relación entre la actitud hacia el programa de tutorías de los alumnos y su rendimiento académico*”. Además, el coeficiente Rho de Spearman = .896 indica que hay otros valores predictivos más relacionado a al Rendimiento Académico y no la Actitud hacia el programa de tutorías.

## Conclusión

En los hallazgos encontrados, se puede advertir que, en general, los estudiantes muestran un valor de actitud medio alto hacia la tutoría lo cual permite conocer el, cual considera a la tutoría académica como parte fundamental para la formación integral de los estudiantes aportando apoyo para la adaptación en el ambiente escolar, de tal manera que lo anterior logra impactar de manera directa en el indicador de egreso, por lo tanto, es una práctica que debe perdurar y contribuir en la mejora de la calidad de las instituciones educativas. Sin embargo, se detecta que no existe una relación entre la actitud y el rendimiento académico, tal vez esto ocurra debido a que, en el entorno estudiado, su práctica tiene ya un considerable desarrollo, y a que los alumnos del programa educativo estudiado tienen medianamente claros los motivos por los cuales se realiza la tutoría.

La realidad es que apremia trabajar en la mejora continua del programa sobre todo si se piensa en todos los beneficios que la tutoría puede generar en la formación de los estudiantes, a saber, la disminución de los índices de reprobación, rezago y deserción, así como el aumento en la eficiencia terminal y los estándares de titulación.

## Referencias

- Álvarez y González, (2008). Análisis y valoración conceptual sobre las modalidades de tutoría universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 22 (1), pp. 49-70.
- Akey (2006): "School context, student attitudes and behaviour, and academic achievement: An exploratory analysis. Informe de investigación". Publicación electrónica:[http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2/content\\_storage\\_01/0000000b/80/31/25/01.pdf](http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2/content_storage_01/0000000b/80/31/25/01.pdf).
- Caldera, Carranza, Alcántar, Jiménez y Pérez (2015): Actitudes de los estudiantes universitarios ante la tutoría. Diseño de una escala de medición. Revista de educación superior No 173.
- Fishbein y Ajzen (1980): Understanding attitude and predicting social behavior. Nueva Jersey, Prentice Hall.
- García Nieto, (2005). La tutoría universitaria ante el proceso de armonización europea. Revista de Educación, 337, pp. 189-210.

- Goolsby (1988): "Factors affecting mathematics achievement in high-risk college students", en *Research & Teaching in Developmental Education*, 4 (2), pp. 18-27.
- House y Prion (1998): "Student attitudes and academic background as predictors of achievement in college English", en *International Journal of Instructional Media*, 25 (1), pp. 29-42.
- Lázaro, A. J. (2008). Diferencias cualitativas entre experiencias tutoriales para opciones de aprendizaje universitario. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 61, pp. 109-138.
- Quiles (1993): "Actitudes hacia las matemáticas y rendimiento escolar", en *CL&E. Comunicación, Lenguaje y Educación*, 18, pp. 115-125.
- Ramírez (2005): "Actitudes hacia las matemáticas y rendimiento académico entre estudiantes de octavo básico", *Estudios pedagógicos*, 31 (1), pp. 97-112.

## Capítulo 6.

### Programa Institucional de Tutoría: Interpretación del Instrumento de Evaluación RRNET-ANUIES Caso UJED

Diana Barraza-Barraza

*Facultad de Ciencias Exactas,  
Universidad Juárez del Estado de Durango*  
[diana.barraza@ujed.com.mx](mailto:diana.barraza@ujed.com.mx)

Martina Patricia Flores Saucedo

*Facultad de Medicina y Nutrición,  
Universidad Juárez del Estado de Durango*  
[flormar6258@gmail.com](mailto:flormar6258@gmail.com)

David Emmanuel López Castro

*Facultad de Ciencias Exactas,  
Universidad Juárez del Estado de Durango*  
[davidlopez586493@gmail.com](mailto:davidlopez586493@gmail.com)

Silvia Janeth Solís Beltrán

*Facultad de Ciencias Exactas,  
Universidad Juárez del Estado de Durango*  
[solisbeltransilviajaneth@gmail.com](mailto:solisbeltransilviajaneth@gmail.com)

#### Resumen

La tutoría en la UJED es una estrategia que contribuye a mejorar la calidad educativa, enfocada a la atención de indicadores básicos por cohorte generacional: porcentajes de aprobación, reprobación, rezago, retención, egreso, EGELIDAP, titulación. El Programa Institucional de Tutoría, (PIT), tiene como objetivo contribuir a la permanencia y óptimo desarrollo de la trayectoria escolar de los estudiantes universitarios, considerando la diversidad de condiciones y circunstancias académicas y personales por las que atraviesan. Este documento presenta un acercamiento a la evaluación del PIT, realizada en la Universidad Juárez del Estado de Durango, desde la percepción de cinco actores educativos relacionados directamente con el programa y siete dimensiones que contempla el Instrumento de Evaluación generado por la Red Regional Noreste de Tutoría de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior RRNET-ANUIES, el cual, por acuerdo, pilotea la UJED. Se contó con 3860 participantes: tutorados, tutores, coordinadores y directivos de unidad académica, y la coordinación institucional de tutoría. Resultados, se identifica la necesidad de mejorar las condiciones para llevar a cabo la acción tutorial; de reforzar la sensibilización y compromiso por parte de

tutores y tutorados para cumplir con esta actividad; de capacitar a los docentes que la realizan, de vincularla de inicio a los procesos de planeación y evaluación educativa a nivel de unidad académica e institucional. Se detectan áreas de oportunidad para la mejora de acuerdo con los resultados encontrados para cada una de las siete dimensiones de evaluación considerando la tutoría por y para los estudiantes.

**Palabras clave:** Programas Tutoría-Evaluación Estadística, Sistemas Evaluación Tutoría-Educación Superior, Red Regional Noreste Tutoría ANUIES-Evaluación Tutoría.

## Introducción

En el año 2000, la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, (ANUIES), propone a las Instituciones de Educación Superior, (IES), la institucionalización de los programas de tutoría a nivel nacional como una estrategia orientada al mejoramiento de la calidad de la educación superior para la disminución de la deserción y el rezago en educación superior (ANUIES, 2000). El Programa Institucional de Tutoría forma parte de las líneas estratégicas de desarrollo de la educación superior a mediano y largo plazo, aprobadas por la ANUIES en 1998.

El PIT tiene como objetivos generales “contribuir a elevar la calidad del proceso formativo en el ámbito de la construcción de valores, actitudes y hábitos positivos...; revitalizar la práctica del docente mediante una mayor interlocución entre profesores y estudiantes para incidir en la integridad de su formación profesional y humana...; contribuir al abatimiento del abandono educativo y evitar la inserción social de individuos sin una formación acabada...” (Fresán y Romo, 2000, p. 31).

Es en este contexto que la UJED, se alinea a esta política educativa nacional, e incorpora desde el 2001 el programa de tutoría a su oferta de servicios para la atención de sus estudiantes; definiendo la acción tutorial como: “Un proceso que consiste en el acompañamiento durante la trayectoria escolar de los estudiantes, que se concreta mediante la atención por parte de académicos competentes y formados para esta función” (UJED, 2019) y establece como objetivo del programa “contribuir a una formación integral del estudiante consolidando un mejor nivel educativo y profesional; apoyando a través del acompañamiento su permanencia y buen desempeño académico a lo largo de su

trayectoria escolar, para lograr a nivel institucional disminuir los indicadores de rezago educativo y abandono escolar, así como elevar los relacionados con el egreso y la titulación" (UJED, 2019).

Asimismo, a casi dos décadas de implementado, reconoce la necesidad de evaluar lo realizado, y al participar activamente dentro de la Red Regional Noreste de Tutoría RRNET de la ANUIES, a la cual pertenece, asume en el 2019, el compromiso de pilotear a través de su Facultad de Ciencias Exactas, el instrumento que para tal efecto se genera de manera colegiada.

### **Antecedentes**

Desde la propuesta de la institucionalización de los programas de tutoría, se han llevado a cabo diferentes evaluaciones con el fin de medir el impacto de la acción tutorial en las IES. La primera evaluación a nivel nacional se lleva a cabo en 2004 por Romo e Izquierdo (2004), ésta buscaba evaluar los beneficios y limitaciones del PIT en las IES, se llevó a cabo en 47 instituciones de 26 estados de la República Mexicana, teniendo como objetivo principal el documentar la adaptación de las instituciones a la nueva metodología propuesta por la ANUIES. En este estudio Romo e Izquierdo concluyen que el PIT tuvo un fuerte impacto en las IES, a pesar de que la implantación de las acciones de tutoría destinadas a los estudiantes de licenciatura no se consideraban un proceso acabado.

Desde que se lanza la propuesta de la ANUIES, diferentes IES se dieron a la tarea de evaluar la percepción que tienen los tutorados del programa de tutoría, Fernández (2008), Ayala-Bobadilla, et al., (2014), Dorantes (2016), Castro et al., (2017), y Gutiérrez, (2017), son algunos ejemplos de esto, en donde concuerdan con la necesidad de la formación continua del tutor; Chan y Briseño (2016), realizan una valoración sobre el nivel de satisfacción que tienen los tutorados con respecto al apoyo que reciben por parte del programa, en este estudio, los alumnos muestran estar satisfechos con la acción tutorial; mientras que, Hernández Garza (2006), se enfoca en evaluar el desempeño del tutor; por otra parte, Ocegüera (2015), estudia el nivel de impacto que tiene la acción tutorial en la trayectoria académica de los alumnos.

Por lo que respecta a la UJED, históricamente, sólo recuperaba por semestre, información a través del Módulo Automatizado de Tutoría (MAT), vinculado al Sistema de Servicios Escolares, de la evaluación que el tutorado hace de su tutor. 2019 le permitió la oportunidad de una evaluación sistematizada al asumir el compromiso de pilotear el instrumento diseñado por

la RRNET-ANUIES, aplicándolo a los cinco actores involucrados en el proceso y considerando las siete dimensiones definidas.

### Metodología

En este estudio, se usó el Instrumento para la Evaluación de un Programa Institucional de Tutoría, elaborado de manera colegiada, por la Red Regional Noreste de Tutoría de la ANUIES (RRNET), que fue aplicado en septiembre de 2019, con la participación de ocho instituciones, y cuyo análisis a nivel de red se encuentra en proceso, ya que son más de trece mil participantes; Aquí sólo se presentan los resultados de la UJED, a manera de pilotaje para el análisis sistematizado por institución, cinco actores y siete dimensiones. Este instrumento fue validado en la UJED, a través del Laboratorio de Estadística de la Facultad de Ciencias Exactas (López-Castro, et al., 2019).

La Tabla 1;Error! No se encuentra el origen de la referencia. presenta la cantidad de ítems dentro del instrumento por cada actor educativo.

**Tabla 1**

*Cantidad de Ítems Dentro del Instrumento por Cada Actor Educativo.*

Actor Educativo	Número De Ítems
Tutorado (a)	15
Tutor (a)	10
Coordinador (a) del PIT por UA	10
Directivo(a)s de UA	11
Coordinador (a) institucional del PIT	11

La Tabla 2, muestra las dimensiones y el número de ítems correspondientes a cada dimensión.

**Tabla 2.**

*Dimensiones y el Número de Ítems Correspondientes a Cada Dimensión.*

Dimensión	Número de Ítems
A. Fomento a desarrollo integral del (la) estudiante.	17
B. Identificación de las necesidades de las y los estudiantes.	23
C. Capacitación, profesionalización y atención oportuna del personal involucrado en el desarrollo del PIT.	15
D. Fortalecimiento de servicios institucionales para las y los estudiantes.	11
E. Fortalecimiento y mejora de la calidad del PIT.	17
F. Integración y cumplimiento del PIT en la institución educativa.	25
G. Vinculación con el tutor.	5

Las preguntas del instrumento se contestaron en una escala tipo Likert de concordancia y frecuencia, con cinco opciones de respuesta, que luego se codificaron en escala del 1 al 5.

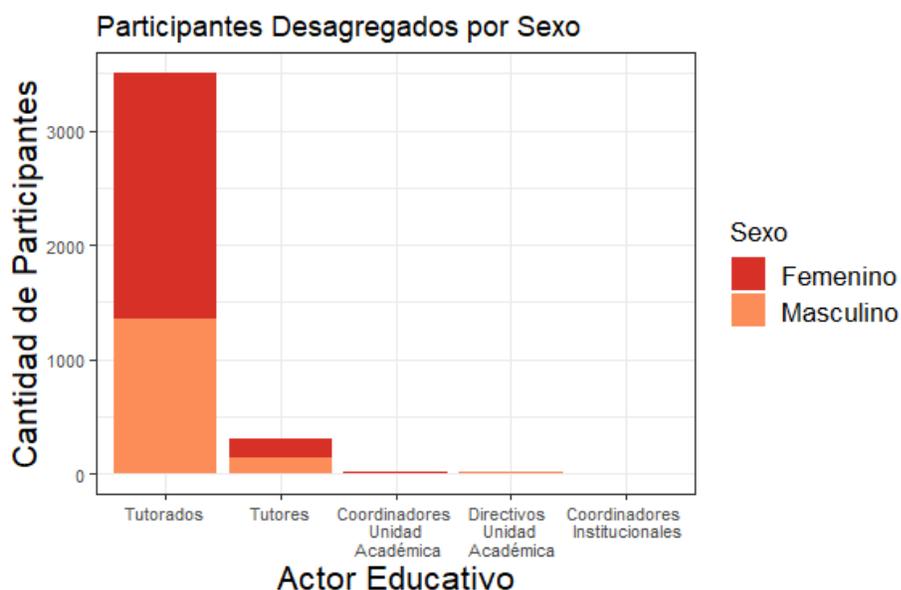
Las respuestas al instrumento se recuperaron a través de un conjunto de sitios web con dominio *ujed.mx*, con acceso multiplataforma: pc, laptop, iPad, celular, *durante* el mes de septiembre de 2019, considerando los campus Durango y Gómez Palacio, contando con la participación de 3509 tutorados, 309 tutores, 18 coordinadores de UA, 23 directivos de UA y la coordinadora institucional del PIT en la UJED, para un total de 3860 individuos involucrados directamente con las acciones del PIT.

## Resultados

La Figura 1. Muestra que, de los 3860 participantes, el 60% fueron del sexo femenino (2316), y 40% del sexo masculino (1544), contando con una colaboración con perspectiva de género, en la evaluación. Al obtener la evaluación general del PIT, desagregada por actor, se encuentra que éstos otorgan notas entre notables y excelentes, por lo que se procede a desagregar la evaluación por dimensión para encontrar las áreas de oportunidad del PIT.

Figura 1

*Participantes Desagregados por Sexo*

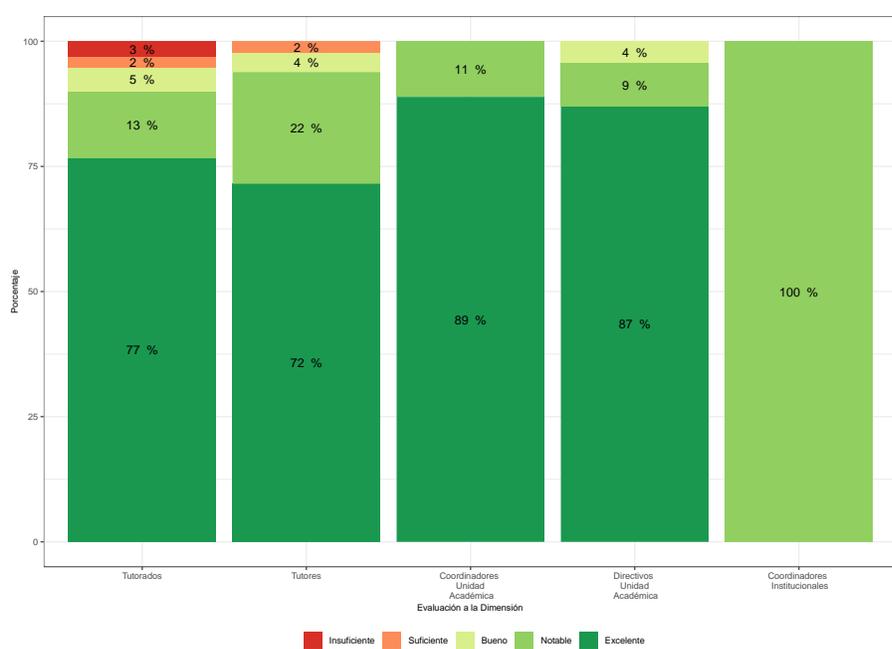


La Figura 2 hace referencia a la evaluación por actor de la Dimensión A: "Fomento al desarrollo integral del (la) estudiante", se aprecia que si bien los tutorados, tutores y coordinadores de UA evalúan el PIT en su mayoría como

*excelente*, el 10 % de los tutorados lo evalúan de *bueno* hacia abajo, abriendo un área de oportunidad a la mejora del programa para facilitar la integración del tutorado al contexto institucional, que éste conozca los recursos de su universidad, desarrolle estrategias para el autoaprendizaje y habilidades socioemocionales, además de recibir un trato respetuoso por parte de su tutor(a). En lo referente a los tutores, éstos expresan la necesidad de contar con servicios especializados para la adecuada atención y canalización de los tutorados.

**Figura 2**

*Evaluación de la Dimensión A: "Fomento al Desarrollo Integral del(la) Estudiante"*

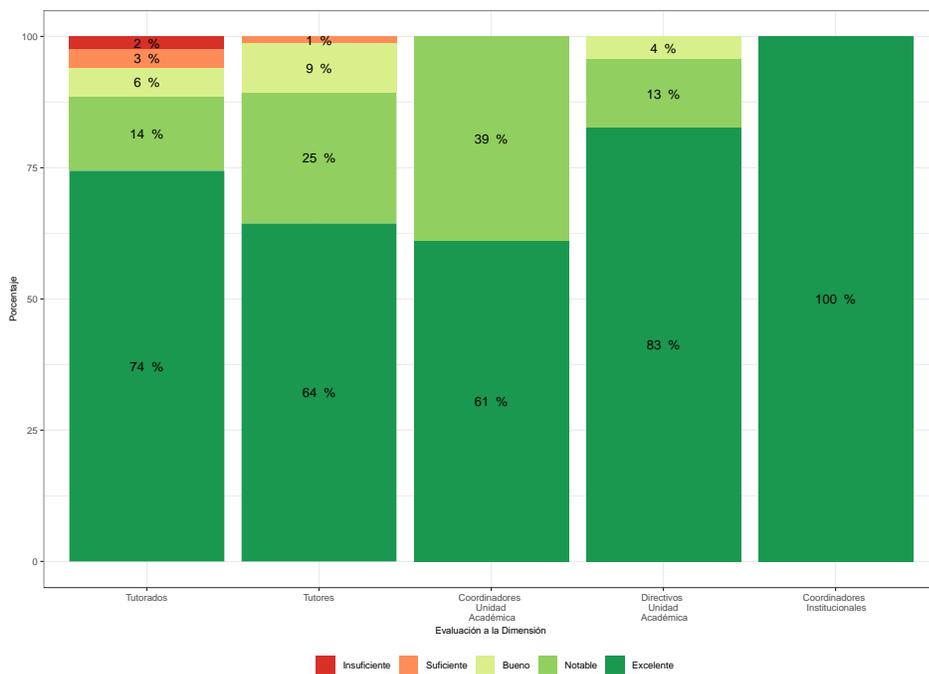


La Figura 3 presenta los resultados de la Dimensión B: "Identificación de las necesidades de las y los estudiantes", los porcentajes de evaluación en niveles *excelente* son más bajos que para la dimensión A, en especial para los actores que se encuentran más cercanos a los tutorados: tutores y coordinadores de tutoría en las UAs. Los tutorados, con su evaluación, expresan que el PIT requiere mejoras en las orientaciones que el tutor les puede ofrecer cuando éste se ve rebasado por las situaciones, para integrarse a la institución y para el manejo de sus habilidades socioemocionales. Mientras que los tutores dan a conocer que el PIT requiere una mejora para facilitar la atención de los tutorados, además de que ellos no cuentan con la información completa para canalizar a los

estudiantes a dónde éstos lo requieran. En el caso de los directivos de UA, las mejoras al programa requeridas se centran en tener un mayor conocimiento de cómo éste identifica las necesidades de las y los estudiantes para poder generar las estrategias de apoyo correspondientes.

**Figura 3**

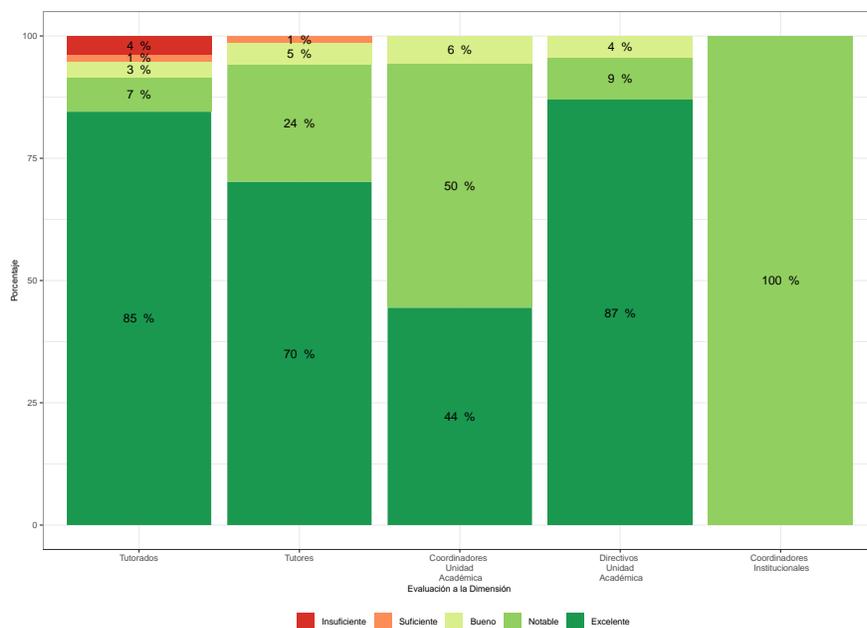
*Dimensión B. "Identificación de las necesidades de las y los estudiantes".*



La Figura 4 Para la evaluación de la Dimensión C: "Capacitación, profesionalización y atención oportuna del personal involucrado en el desarrollo del PIT", presenta que es notable que un 8 % de los tutorados que contestaron dan a conocer que el trato recibido de parte de su tutor no es *respetuoso, atento o empático*, evidenciando la necesidad de una investigación más profunda respecto a las razones de esta evaluación. Para los tutores, un 6 % expresa que requiere mayor formación, actualización y facilidades para atender a los tutorados. Los coordinadores de tutoría en UA, los directivos de UA y la coordinación institucional coinciden en la necesidad de mayor capacitación para efectuar acciones de tutoría y un mayor compromiso por parte de tutores y directivos con el programa.

Figura 4

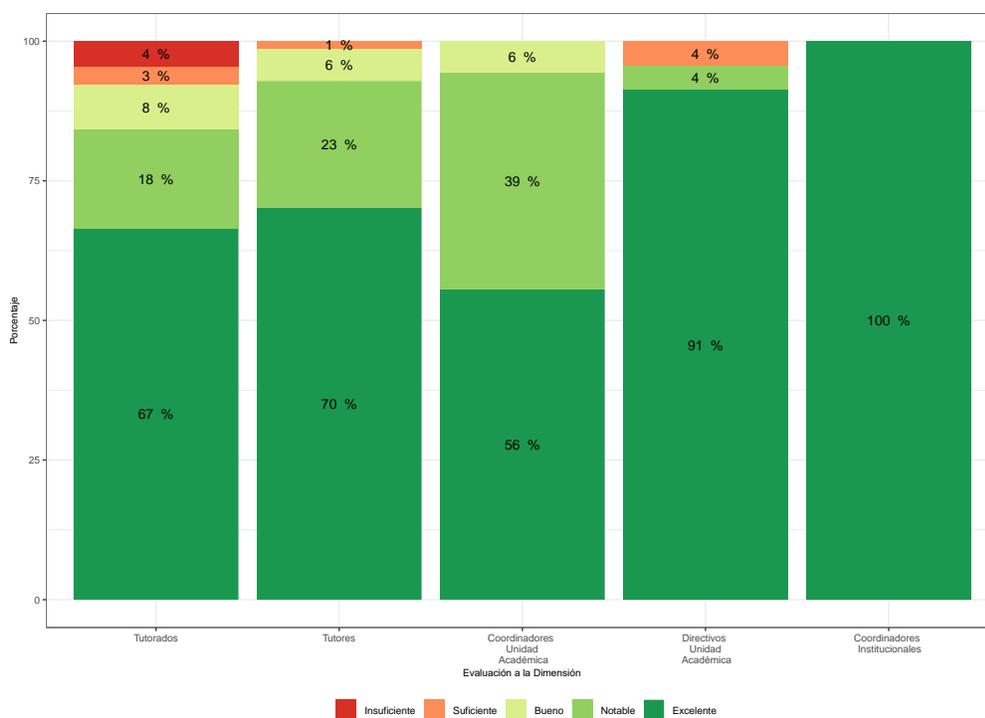
*Dimensión C. "Capacitación, Profesionalización y Atención Oportuna del Personal Involucrado en el Desarrollo del PIT".*



En la Dimensión D. Fortalecimiento de servicios institucionales para las y los estudiantes (Figura 5), un 15 % de los tutorados hace notar que sus tutores no les dan a conocer los recursos que la Institución tiene para la resolución de situaciones escolares que se le presentan. Para los tutores, por otro lado, el 1 % evalúa como suficientes los servicios que el PIT le ofrece para canalizar a los tutorados a los servicios que requieran (médicos, psicológicos, etc.). Para los directivos de UAs, la oportunidad de mejora se encuentra en un mayor involucramiento de su parte en actividades del PIT, además de trabajar en identificar las necesidades de los tutorados, detectados a través del PIT para que éstas sean atendidas.

Figura 5

*Dimensión D. "Fortalecimiento de Servicios Institucionales Para las y los Estudiantes".*

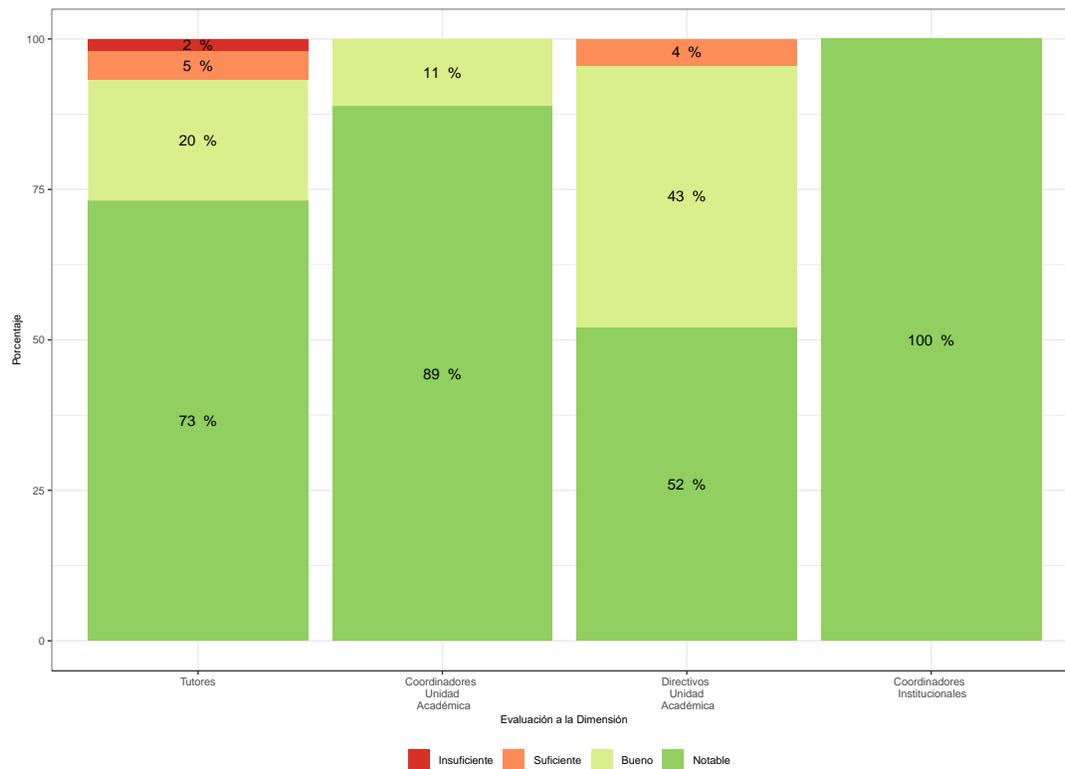


Autor: Laboratorio de Estadística FCE-UJED

La Dimensión E. "Fortalecimiento y mejora de la calidad del PIT", es la que presenta un área de oportunidad mayor para mejorar, como se aprecia en la Figura 6. Los docentes dan a conocer que requieren mayor apoyo por parte de su coordinación de tutoría, más formación y actualización en temas de tutorías o en el uso de herramientas a favor de sus tutorados. En esta dimensión, son los directivos de UA quienes expresan que hace falta compromiso del personal involucrado en las acciones tutoriales y mayores recursos para las acciones tutoriales en las UA. Considerando la evaluación de esta dimensión, se puede apreciar que las áreas de oportunidad son percibidas desde la coordinación institucional hasta los tutores, dejando evidente que se requiere de una mirada integral y una acción coordinada para la mejora en esta área.

Figura 6

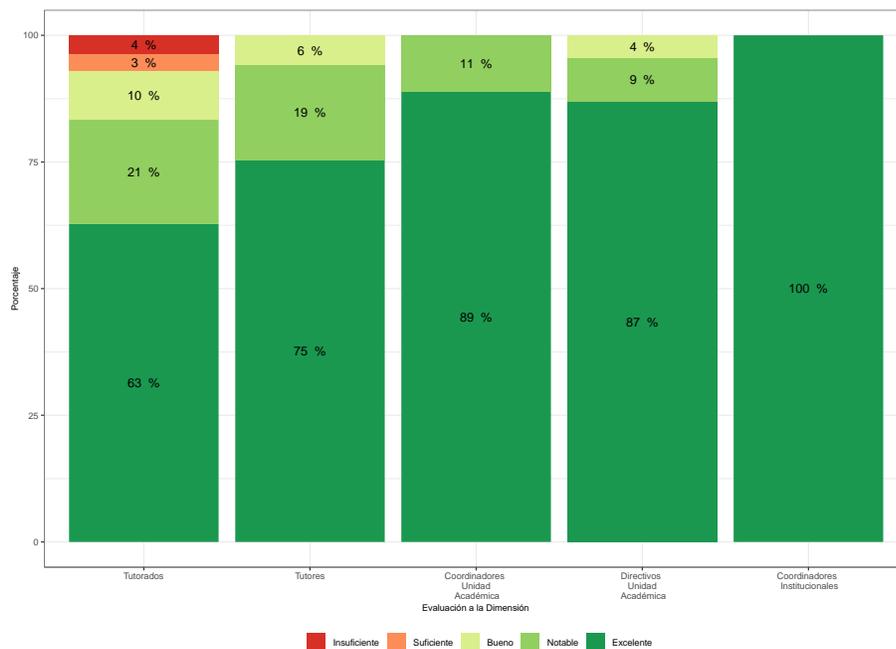
*Dimensión E. "Fortalecimiento y Mejora de la Calidad del PIT".*



La ~~¡Error! No se encuentra el origen de la referencia.~~Figura 7 muestra los resultados de la evaluación de la Dimensión F. "Integración y cumplimiento del PIT en la institución educativa", se aprecia que el 63 % de los tutorados evalúa excelente, sin embargo, el 37 % percibe que hay dificultades respecto a la facilidad de localizar al tutor ya que no coinciden en el tiempo, lugar y medio asignado para llevar a cabo las sesiones de tutoría; el 25 % de los tutores manifiesta limitaciones en los servicios necesarios para cumplir sus funciones como tutor y llevar a cabo los objetivos de su plan de acción tutorial; el 10 % declara que es necesario apearse más al PIT y asistir a las reuniones de seguimiento; el 11 % de los coordinadores en las Uas, lo evalúa como notable, expresando en menor número, la falta de capacitación a los tutores, así como espacios y tiempos para desarrollar la acción tutorial; de los directivos de UA, el 4 % muestra desconocimiento del PIT, e indican que falta difusión de éste por su parte.

Figura 7

*Dimensión F. "Integración y Cumplimiento del PIT en la Institución Educativa".*



El instrumento utilizado para la evaluación incluye una dimensión dedicada sólo a los tutorados, Dimensión G "Vinculación con el tutor(a)" (Figura 8), que indaga justamente acerca de la vinculación existente entre estos dos actores; esta dimensión es una estrategia referente para la identificación de acciones de intervención directa, con los participantes centrales en el proceso de atención tutorial.

La Figura 9 muestra que el 6.9 % de los estudiantes participantes (242), no conocen a su tutor(a).

De los tutorados que respondieron que sí conocen a su tutor, la Figura 10 presenta los temas tratados en las sesiones de tutoría. Se puede apreciar que, incluso si conocen quién es su tutor(a), el 11 % (358) nunca lo vieron.

En total 600 tutorados no conocen o no vieron a su tutor(a), es decir, el 17 % de los estudiantes participantes en este ejercicio de evaluación.

Figura 8

Dimensión G. "Vinculación con el Tutor(a)"...Conoces a tu Tutor(a).

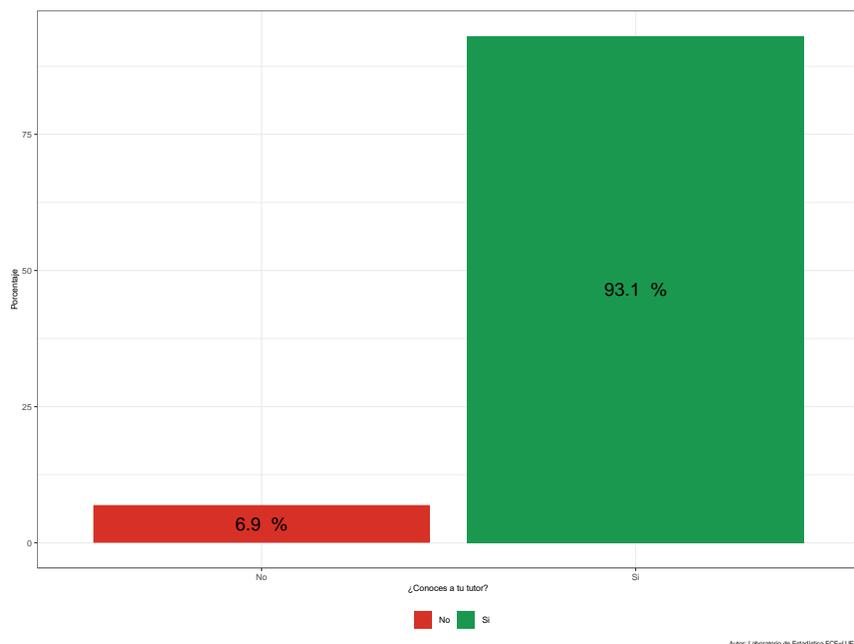
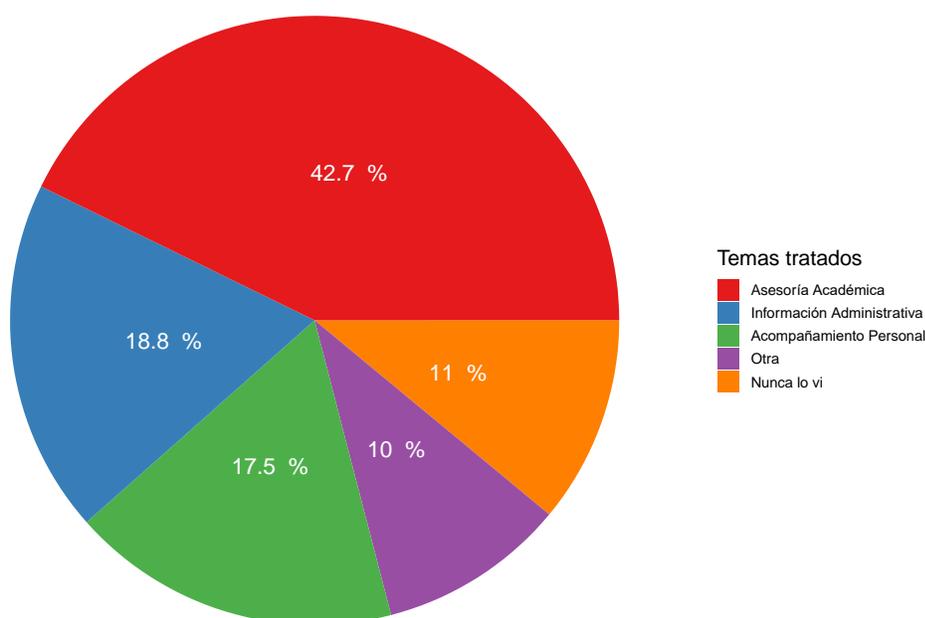


Figura 9

Dimensión G. "Vinculación con el Tutor(a)" Temas Tratados en las Sesiones de Tutoría.



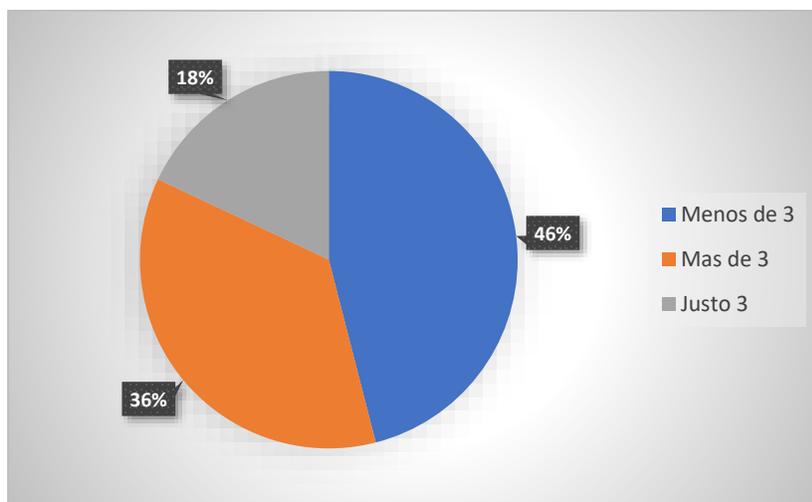
Respecto a los temas tratados, la asesoría académica es que se lleva el mayor porcentaje y da pie para pensar en la incorporación institucionalizada de la figura del tutor par; el segundo segmento, proveer información administrativa

a los estudiantes implica para los tutores conocer las áreas, y servicios con que cuenta la universidad; en cuanto al acompañamiento personal implica la necesidad de áreas de atención especializada, y tal vez algunos de los casos reportados en la sección de “otra” pudieran requerirlos también.

Finalmente, de los tutorados que, si conocen a su tutor, el 46% refirió tener menos de 3 sesiones de tutoría, tres son las requeridas por el Módulo Automatizado de Tutoría MAT\_UJED para expedir constancia al tutor; 18% dijo tener exactamente tres sesiones; y un 36% manifestó tener más de tres sesiones de tutoría.

**Figura 10**

*Sesiones de Tutoría al Semestre por Tutorado.*



## Conclusiones

Este trabajo presenta el pilotaje de lectura que puede dar el Instrumento para la Evaluación de un Programa Institucional de Tutoría, el cual fue generado de manera colegiada por la Red Regional Noreste de Tutoría ANUIES, integrada por los Estados de Coahuila, Durango, Nuevo León, Tamaulipas, San Luis Potosí y Zacatecas, con la participación de treinta instituciones; por acuerdo de la misma, dentro del programa de trabajo, decidió que su validación y aplicación durante el 2019, estuviera a cargo del Laboratorio de Estadística de la Facultad de Ciencias Exactas de la UJED.

Este instrumento considera los cinco actores educativos participantes en un proceso de atención tutorial: tutorados, tutores, coordinadores de tutoría en unidad académica, directivos de unidad académica, coordinación institucional

de tutoría; siete dimensiones de evaluación: Fomento a desarrollo integral del(la) estudiante; Identificación de las necesidades del(las) estudiantes; Capacitación, profesionalización, atención oportuna del personal involucrado en el desarrollo del PIT; Fortalecimiento de servicios institucionales para las(los) estudiantes; Fortalecimiento, mejora de la calidad del PIT; Integración y cumplimiento del PIT en la institución educativa; Vinculación con el tutor, que dan una lectura integrada y sistémica de dicha actividad al interior de una institución de educación superior.

En el caso UJED, se contó con la participación de 3860 individuos considerando los campus Durango y Gómez Palacio, los niveles de bachillerato, licenciatura y posgrado, la perspectiva de género, y se presentan los resultados globales para toda la Universidad, en un ejercicio de lectura por dimensión.

Este ejercicio permitió por una parte pilotear la fase de lectura del Instrumento de Evaluación de la RRNET-ANUIES, ya que, al hacer un análisis cuantitativo-cualitativo, se pudo observar que posibilita la detección de problemáticas y áreas de oportunidad visualizadas por los diferentes actores intervinientes en el proceso, para mejorar así la toma de decisiones a favor de los estudiantes que reciben este servicio educativo.

## Referencias

- ANUIES. (2000). *La educación superior en el siglo XXI: líneas estratégicas de desarrollo: una propuesta de la ANUIES*. Anuies.
- Ayala-Bobadilla, N. P., Naranjo-Cantabrana, M. G., & Castro-Borunda, Z. I. (2014). Evaluación del programa de tutorías del instituto tecnológico de los Mochis (caso carrera de ingeniería en gestión empresarial periodo 2013-2014). *Ra Ximhai*, 10(5), 187-198.
- López-Castro, D. E., Solís-Beltrán, S. J., Barraza-Barraza, D., (2019). *Validación de un instrumento para la evaluación de un Programa Institucional de Tutoría*. (En proceso de publicación)
- Castro, F., Durán, E., & Urbieto, E. (2017). Un programa institucional de tutorías desde la visión del estudiante. *Congresos CLABES*.
- Chan, J. C. A., & Briceño, E. D. (2016). Evaluación del programa de tutoría desde la percepción de estudiantes de una licenciatura en psicología. *7 Encuentro Nacional de Tutoría*.
- Dorantes, M. R. (2016). *Evaluación del Programa Institucional de Tutoría*. 55. Retrieved from <http://instcamp.edu.mx/transparencia/wp->

content/uploads/2016/08/INFORME-DE-EVALUACIÓN-PROGRAMA-TUTORIA-IC-2016-FIRMADO.pdf

- Fernández, L. S. (2008). Plan de acción tutorial en los centros docentes universitarios: el rol del profesor tutor. *Revista Interuniversitaria de Formación Del Profesorado*, 22(1), 89-107.
- Fresán, M., & Romo, A. (2000). Programas institucionales de tutoría. Una propuesta de la ANUIES para su organización y funcionamiento en las instituciones de educación superior. *Serie Investigaciones, México: ANUIES*.
- Hernández Garza, M. de J. (2006). *Evaluación al programa de tutorías de la FIME, de la UANL Desempeño del tutor*. Universidad Autónoma de Nuevo León.
- López, A. R., & Izquierdo, C. M. (2004). *La incorporación de los programas de tutoría en las instituciones de educación superior*. ANUIES.
- Nares, A. S. (2017). Evaluación de la acción tutorial mediante la opinión de los alumnos. *INvestigación Educativa SanLuis Potosí*, 1-16.
- Oceguera, M. C. Z. (2015). El Programa Institucional de Tutorías: evaluación e impacto. *ANFEI Digital*, (1).
- UJED. (2019). Políticas y lineamientos generales de la tutoría académica. Retrieved from [http://escolares.ujed.mx/Documentos/Tutorias/04bTutorias\\_LineamientosGenerales.pdf](http://escolares.ujed.mx/Documentos/Tutorias/04bTutorias_LineamientosGenerales.pdf)

## Capítulo 7.

### La importancia de Sistematizar la Lectoría en las Tesis de Posgrado

Claudia Ivonne Romero Morales

c.i.r.m\_@hotmail.com

Octavio González Vázquez

octavio.gonzalez@camdurango.com

Isidro Barraza Soto

barrazasi@hotmail.com

*Centro de Actualización del Magisterio de Durango*

#### Resumen

Se presenta un reporte parcial de una investigación en proceso dentro de una institución formadora y actualizadora de docentes con el objetivo de conocer las dificultades que se presentan en la comisión de titulación en los programas de posgrado. Se diseñaron cuestionarios que se aplicaron como encuesta a la responsable de la comisión, a los lectores de tesis y a los tesisistas en un primer momento como parte de un proceso de investigación-acción. Con base en los resultados preliminares se encontró la necesidad de diseñar un programa de intervención que considere la elaboración de un manual sobre la normatividad y el proceso de titulación, una propuesta guía institucional para la presentación de tesis, una propuesta de instrumento para la revisión de tesis, un plan de evaluación de lectoría y la sistematización de la lectoría virtual.

**Palabras clave:** sistematización, lectores, tesisistas.

#### Introducción

Este texto es un reporte de investigación parcial realizada en una Institución Formadora y Actualizadora de Docentes ubicada en el estado de Durango con el objetivo de *conocer las dificultades que se presentan en la Comisión de Titulación, en los programas de posgrado que oferta la institución.*

La evaluación que se realizó en la Institución, para solicitar recurso por medio de Programas Federales como el Programa de Fortalecimiento para las escuelas Normales (ProFEN), arrojaron cifras que presentan un rezago en el índice de titulación de los estudiantes. Estos datos advierten la necesidad para que desde la comisión de titulación se desarrollen algunas líneas de acción que permitan alcanzar las metas propuestas en el Plan de Desarrollo Institucional; la titulación de los egresados en tiempos previstos. Los resultados obtenidos a la

fecha advierten la necesidad de evaluar la participación de todos los actores en el proceso de titulación para mejorar la toma de decisiones de manera oportuna.

El índice de titulación presenta amplias variantes entre algunos programas. En los programas de licenciatura, en los planes de estudios vigentes del año 2000 y el 2015, el porcentaje de titulación asciende al 90.2%. El programa de la Maestría de Educación Campo Intervención Didáctica (MECID), en la generación 2015-2017, el número de estudiantes egresados fue del 91% (31), con solo un 3% (1) de alumnos titulados. En la Especialidad en Docencia, generación 2015-2016, el ingreso fue de 16 alumnos, todos concluyeron sus estudios de forma aprobatoria y el índice de titulación fue de un 94% (CAM, 2018, p. 32).

Como se percibe, el índice más bajo de titulación se observa en el programa del posgrado de la MECID. En estas condiciones, se reconoce como un área de oportunidad para elevar el índice de titulación en este último programa.

De esta manera es como surge la pregunta: ¿cuáles son las acciones que la Comisión de Titulación debe emprender para fortalecer el proceso de titulación en el programa de Maestría que oferta El CAM? Esto nos llevó a delimitar la investigación en una primera fase:

- Elaborar un diagnóstico sobre la percepción que tienen los actores en el proceso de titulación -directivos, responsable de la Comisión de Titulación, tesis y lectores- con respecto al proceso de lectoría de tesis.

Nuestras inquietudes nos acercaron al fundamento teórico de autores como Carlino (2005; 2009), Ochoa Sierra (2011) y Sánchez Jiménez (2012); quienes reconocen que el proceso de titulación resulta complejo para los actores involucrados.

De acuerdo con los referentes teóricos citados, las dificultades de los estudiantes de postgrado para culminar las tesis son conocidas en nuestras instituciones y se han documentado en numerosos estudios internacionales. Por ejemplo, en los de Ahern y Manathunga (2004) y Lundell y Beach (2002).

Estos autores señalan que según Martin et al. (2001), Australia tiene una tasa de finalización de tesis del 48%; y Los Estados Unidos, del 50% en Australia y del 50 % en EE. UU. (Ad Hoc Panel, 1996), en tanto que, en Argentina, sólo un 14.8 % de quienes se inscriben en un postgrado logran obtener su título (Jeppesen et al., 2004, como se citó en Carlino, 2009, p. 227).

Ochoa Sierra (2011) afirma que:

Elaborar una tesis de maestría es un proceso que involucra múltiples subprocesos: delimitar un problema, plantearse unos objetivos, justificar la importancia y necesidad de la investigación, revisar la bibliografía pertinente al problema, reseñarla y evaluarla, apropiarse de un modelo teórico, usar procedimientos metodológicos fiables para la recolección y análisis de datos, interpretar los datos, poner en relación los resultados con la bibliografía existente, sacar unas conclusiones y unas recomendaciones sobre futuros trabajos. (p. 172)

Durante el proceso de construcción de la tesis y hasta la obtención del grado, los tesisistas expresan las limitaciones que se presentan en las instituciones educativas de donde egresan entre las que se reconocen: la indefinición de lo que se espera que contenga la tesis, el que no se tiene bibliografía en las instituciones, la "falta de un ámbito de intercambio y seguimiento después de cursados los seminarios, irregular dedicación de los directores de tesis por sobrecarga en sus ocupaciones, demoras desmedidas en la evaluación de las tesis una vez entregadas por los tesisistas" (Carlino, 2005, p. 6).

Estas barreras institucionales, acentúan las dificultades de los tesisistas para la obtención del grado. Carlino (2009, pp. 227-228) describe algunas de ellas, con base en datos aportados en varios autores abordados por él:

La discontinuidad en la dedicación a la tesis de quienes no están becados, el sentimiento de soledad que experimentan, el descorazonamiento por la envergadura de una tarea que no suele mostrar logros intermedios, y la habitual falta de experiencia y referentes para sostener en el tiempo la labor de tesis, que lleva a los tesisistas a sentirse desorientados, inseguros y, en muchos casos, a dudar de sus capacidades para llevar a buen puerto el trabajo Evans, (2002); Miller y Brimicombe (2003); Manathunga (2002); Delamont y Atkinson (2001); Styles y Radloff, (2000a y 2000b); Vogler Urion (2002), Appely Dahlgren (2003); Ngcongco (2000); Vogler Urion (2002).

De acuerdo con Carlino (2003b, como se citó en Carlino, 2009), estas dificultades, entre otras, se potencializan cuando en las instituciones no se cuenta con el apoyo y atención a las necesidades detectadas, "si no existe un supervisor especialmente comprometido en orientar la labor del tesisista a través de encuentros frecuentes" (pp. 227-228), lo cual dificulta las condiciones de trabajo de los directores de tesis.

Como se percibe, para los tesisistas, desarrollar y concluir una tesis es un desafío que deja a la mayoría en el camino, acciones que demandan que se realice el trabajo en tiempos no previstos y que les es difícil de sostener en el proceso de titulación (Follari, 2001, como se citó en Carlino, 2009).

Otros factores externos que también amenazan el proceso de construcción de la tesis son el tiempo concreto del que se dispone para finalizarla o la demanda de tiempos de realización no previstos inicialmente, así como la falta de disponibilidad y dedicación a la tesis, lo que se traduce en la discontinuidad en el tiempo que se destina a su elaboración (Sánchez Jiménez, 2012, p. 6).

### **Método**

Con la intención de evaluar el proceso de la comisión institucional de titulación para la toma de decisiones e incidir en el contexto real de la práctica docente, esta investigación se ubica en el enfoque cualitativo, bajo la metodología de la Investigación-Acción, siguiendo el modelo de Barraza Macías, quien afirma que “la Propuesta de Intervención Educativa es una estrategia de planeación y actuación profesional que permite a los agentes educativos tomar el control de su propia práctica profesional mediante un proceso de indagación-solución” (2010, p. 24).

Los datos analizados para esta investigación corresponden a los participantes en el proceso de titulación de las generaciones de la MECID: *2013-2015*, *2014-2016*, *2015-2017* y *2016-2018*, de la MECID a quienes se les encuestó (ver Tabla 1). Para ello, se diseñaron diferentes cuestionarios, conteniendo todos, una sección de información personal y, adicionalmente: 22 preguntas el de los directivos; 24 el de la responsable de la comisión de titulación; 22 el de lectores y 20 el de tesisistas. En el caso de estos dos últimos, los cuestionamientos se ordenaron temporalmente con relación al proceso: lo que sucede antes, durante y después.

Tabla 1

*Selección de la Muestra e Instrumento a Utilizar.*

Instrumento	Sujetos	Muestra
Se elaboraron y aplicaron cuestionarios (en plataforma Google).	Responsable de la Comisión Institucional de titulación	1 (100% población total)
	Docentes lectores de tesis.	11 (90.9 % población total)
	Alumnos titulados tesistas.	11 (64.7% población total)

De acuerdo con la clasificación que presenta Barraza Macías (2010), esta propuesta de intervención se relaciona con una propuesta de apoyo a la docencia, donde intervengan diversos actores –el responsable institucional de la comisión, los docentes lectores y los alumnos tesistas- para conocer la percepción de estos, respecto del proceso de titulación y las acciones necesarias para fortalecer dicho proceso.

### Resultados

En la Institución, la Comisión Institucional de Titulación tiene por objetivo: supervisar y acompañar el proceso de titulación de los estudiantes egresados de los programas educativos que oferta la institución y garantizar la obtención del grado en los tiempos previstos. Para lograrlo, se realizan algunas acciones esenciales entre las que se encuentran: la recepción de los oficios para la liberación de asesoría y dirección de tesis, la asignación de lectores (en el examen de grado se desempeñan como sinodales), la recepción del dictamen de lectores y la solicitud del examen de grado, la elaboración del dictamen institucional, la programación y desarrollo del examen profesional.

Los resultados que se obtuvieron a partir de la sistematización de los datos que emergen de los cuestionarios aplicados, dan cuenta de las problemáticas y/u obstáculos que se identificaron en el proceso de titulación específicamente en el proceso de lectoría como eje central para la obtención del grado que aspiran los estudiantes egresados.

Estos se enlistan a continuación:

- 1) Del responsable de la comisión institucional de titulación.

La atención de los docentes y estudiantes involucrados a quienes se les informa, orienta y canalizan a las instancias pertinentes, sobre el proceso institucional para la obtención del grado, la elaboración de documentos y la gestión de firmas que formalizan y acompañan el proceso de titulación, la vinculación y gestión con otras instancias para desarrollar las actividades que se desprenden de la operación del proceso como la Coordinación Académica, la Coordinación Administrativa, Control Escolar entre otras.

Este actor identifica como principales obstáculos en el proceso de titulación: a) el hecho de que los documentos de los egresados no son liberados por el Director de tesis en tiempos previstos; b) las tesis no pasan a lectoría con oportunidad; c) los docentes conocen al responsable y la función de la comisión, y no conocen el proceso de titulación; d) las múltiples actividades institucionales no le permiten hacer difusión del proceso; e) hay resistencia de los lectores a aceptar esta comisión cuando el estudiante tiene bajo promedio; f) no se entregan los resultados de las lectorías en el tiempo solicitado; g) se perciben dificultades en la unificación de criterios en la construcción de la tesis y la presentación del formato; h) los egresados no regresan por las recomendaciones; y i) existe falta de comunicación con los tesisas foráneos.

### 2) De los docentes lectores.

Los docentes lectores identifican las siguientes debilidades: a) las innumerables actividades docentes; b) falta de planeación institucional; c) el desconocimiento de la normatividad y el proceso para la lectoría y la titulación; d) la ausencia de un criterio para la revisión del formato de las tesis aplicando la normativa de la APA; e) el desconocimiento en la estructura del documento de tesis; f) el desacuerdo en los criterios de revisión y recomendaciones a las tesis; g) la falta de reuniones institucionales con los lectores; y h) la necesidad de conocer la evaluación del proceso de lectoría.

### 3) De los tesisas.

Los tesisas puntualizan las siguientes debilidades: a) el desconocimiento de la normatividad del proceso; b) el desacuerdo entre los lectores en la aplicación de la normatividad para hacer observaciones en el formato APA; c) la falta de contacto y comunicación con los asesores y lectores; d) la demora en la entrega de los documentos de lectoría; e) la confusión para comprender los comentarios; y f) la dificultad en la redacción y ortografía.

## Conclusiones

A partir del análisis de los datos, se identificaron algunos aspectos de interés que permitieron a los investigadores reconocer que la necesidad de la comisión de titulación para fortalecer el proceso de titulación en el programa de maestría que oferta la institución se ubica principalmente en la falta de sistematización del proceso de titulación como una vía para aminorar las problemáticas detectadas entre las que se reconocen: a) el desconocimiento de los lectores y tesisistas sobre la normatividad de la comisión institucional de titulación; b) el desacuerdo en la aplicación de la normatividad de la APA; c) la falta de criterio institucional en la construcción de los apartados de la tesis; d) la poca o nula comunicación con los asesores y lectores; e) el tiempo programado resulta insuficiente para la revisión y entrega de las tesis; y f) la necesidad de evaluar y dar seguimiento al proceso de la comisión de titulación.

Algunos aspectos citados por los tesisistas se reconocen en los autores ya citados, como Carlino (2005); Carlino (2009), Ochoa Sierra (2011) y Sánchez Jiménez (2012).

De esta manera las acciones que ejerce la Comisión de Titulación para que los estudiantes egresados del posgrado obtengan el grado deseado, pueden mejorar si se diseña un programa sistemático que contemple:

- 1) Elaboración de manual sobre la normatividad y el proceso.
- 2) Propuesta de guía institucional que unifique y fortalezca los vacíos de la normatividad de la APA para la presentación de Tesis.
- 3) Propuesta de instrumento para la revisión de la tesis.
- 4) Elaboración del plan de evaluación de lectoría.
- 5) Sistematizar la lectoría virtual en coordinación con las autoridades académicas que proporcionen los recursos necesarios.

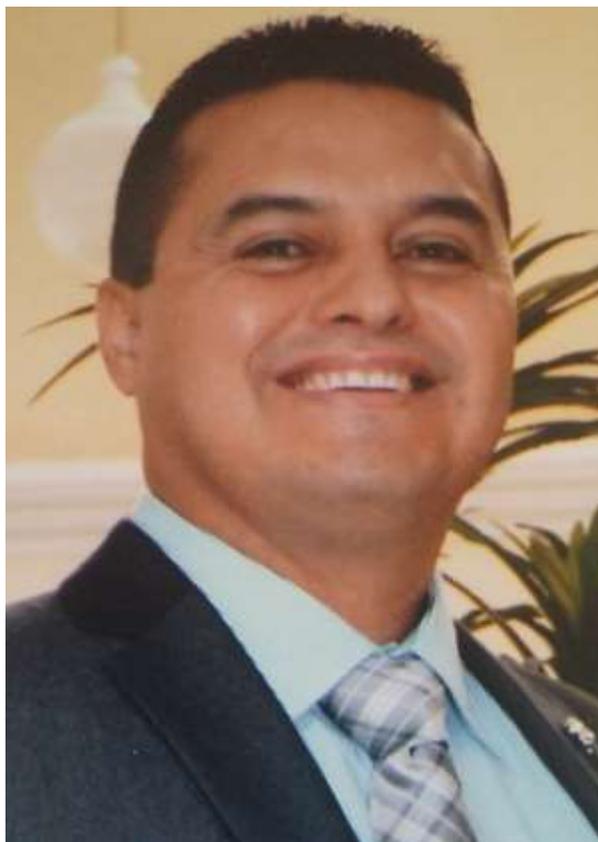
Con los resultados anteriores se obtuvo, en esta primera fase de la investigación, un diagnóstico sobre la percepción con respecto al proceso de lectoría de tesis por parte de los principales actores: a) directivos; b) responsable de la Comisión de Titulación; c) tesisistas; y d) lectores.

En espera que esta sea una referencia clara para la toma de decisiones en la Institución y de acuerdo con Barraza Macías (2010) se propone establecer un plan de intervención a partir de cuatro fases específicas posteriores al diagnóstico: 1) planeación de la propuesta; 2) implementación; 3) evaluación; y 4) la socialización y difusión de los resultados.

## Referencias

- Barraza Macías, A. (2010). *Elaboración de propuestas de intervención educativa*. México: Universidad Pedagógica de Durango. Recuperado de: [http://www.upd.edu.mx/librospub/libros/elaboracion\\_de\\_propuestas.pdf](http://www.upd.edu.mx/librospub/libros/elaboracion_de_propuestas.pdf).
- CAM. (2018). Programa de Fortalecimiento de las Escuelas Normales (ProFEN). SEP.
- Carlino, P. (2005). *La experiencia de escribir una tesis: contextos que la vuelven más difícil*. Anales del Instituto de Lingüística, xxiv. Sociedad Argentina de Lingüística y la Universidad Católica de Salta.
- Carlino, P. (2009). Exploración de géneros, diario de tesis y revisión entre pares: Análisis de un ciclo de investigación-acción en talleres de tesis de posgrado. Recuperado en <https://www.aacademica.org/paula.carlino/182> En Narvaja Escritura y producción de conocimiento en carreras de posgrado.
- Ochoa Sierra, L. (2011). La elaboración de una tesis de maestría: exigencias y dificultades percibidas por sus protagonistas. Artículo reporte de caso. Entornos, (24). Universidad Surcolombiana. 23
- Ruíz, M. (2011). Diseño de cuestionarios. Construcción de cuestionarios. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.
- Sánchez Jiménez, D. (2012). La elaboración de la tesis doctoral en las universidades de habla hispana: dificultades y planteamientos de mejora. *Revista Iberoamericana de Educación*, 60 (3), 1-12.
- SEP (2014). *Lineamientos para organizar el proceso de titulación*. México: DEGESPE.

## SOBRE LOS COORDINADORES



Mario César Martínez Vázquez es Licenciado en Educación Primaria por la Escuela Normal Rural “José Guadalupe Aguilera”, Maestro en Pedagogía por el Instituto Michoacano de Ciencias de la Educación “José María Morelos” y Doctor en Ciencias de la Educación por el Instituto Universitario Anglo Español. Actualmente se desempeña como Supervisor de Educación Primaria. Es miembro activo y Coordinador Editorial de la Red Durango de Investigadores Educativos, A. C. Participante del Proyecto Cognición y Aprendizaje y la Academia de Investigación en la Universidad Pedagógica de Durango. Sus líneas de investigación son: a) Evaluación institucional; b) Gestión educativa; y c) Escuela rural multigrado. Entre sus últimas publicaciones se encuentran los artículos: “Diseño y validación del Cuestionario de Autoevaluación Institucional Multigrado (CAIM)”, “Autoevaluación institucional. El papel de las variables sociodemográficas en la percepción de los docentes” y “Diferencias en la ejecución de la autoevaluación institucional en escuelas multigrado”. Correos electrónicos: [mmartinez\\_70as@hotmail.com](mailto:mmartinez_70as@hotmail.com) y [mariocesarmartinezvazquez@gmail.com](mailto:mariocesarmartinezvazquez@gmail.com)



**Heriberto Monárrez Vásquez** es Licenciado en educación primaria por la escuela normal urbana Profr. Carlos A. Carrillo (ENPCAC) de Santa María del Oro, Durango. Maestro en Educación Básica por la Universidad Pedagógica de Durango (UPD). Doctor en Ciencias de la Educación por el Instituto Universitario Anglo Español (IUNAES) grados académicos obtenidos con Mención Honorífica. Con 22 años de experiencia como docente de Educación Primaria, con 17 frente a grupo y cinco como Subdirector Académico de una escuela primaria de sostenimiento federal y un año como director escolar. Cuenta con 12 años de experiencia en instituciones de Educación Superior en el Estado de Durango y en otros estados de la República Mexicana. Trabajando como docente en cursos, talleres, especialidades, maestrías y doctorados en el IUNAES, en la Universidad Interamericana para el Desarrollo (UNID), en la Facultad de Psicología y Terapia de la Comunicación Humana (FPyTCH) de la Universidad Juárez del Estado de Durango (UJED); en la Universidad Autónoma de Durango (UAD) y en otros institutos de formación docente a nivel local. Subdirector Administrativo de la Red Durango de Investigación Educativa (ReDIE) y Director General de la Revista Electrónica Visión Educativa IUNAES. Asesor metodológico de más de 100 Tesis de maestría y 32 Tesis doctorales; autor y coordinador de libros, capítulos de libros, artículos de revistas locales y nacionales indexadas. Sus líneas de investigación se centran en el Clima Escolar, el Liderazgo Directivo y la Evaluación Educativa. Correos electrónicos [heriberto-mv@outlook.com](mailto:heriberto-mv@outlook.com) y [heriberto\\_monarrez@anglodurango.edu.mx](mailto:heriberto_monarrez@anglodurango.edu.mx)