

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO  
FACULTAD DE FILOSOFIA Y LETRAS  
DIVISION DE ESTUDIOS DE POSGRADO

01070  
3  
2ej.

TESIS

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

"UNA ALTERNATIVA PEDAGOGICA EN LA EVALUACION  
DEL APRENDIZAJE"

PRESENTA:

FROCK GRANILLO, ALBA LUZ

No. de Cta. 8680719-5

PARA OBTENER EL GRADO DE:

MAESTRIA EN PEDAGOGIA

ASESORA DE LA TESIS  
MTRA. EN CIENCIAS SARA ROSA MEDINA

MEXICO D.F. AGOSTO DE 1992





Universidad Nacional  
Autónoma de México



## **UNAM – Dirección General de Bibliotecas Tesis Digitales Restricciones de uso**

### **DERECHOS RESERVADOS © PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

Todo el material contenido en esta tesis está protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

## CONTENIDO

	Página
INTRODUCCION	
I. Presentación .....	10
II. Procedimiento en la fase A .....	21
III. Procedimiento en la fase B .....	35
IV. Justificación .....	37
CAPITULO I APRENDIZAJE	
1. Conducta humana .....	45
2. Pautas de conducta .....	60
3. Aprendizaje en la escuela .....	69
CAPITULO II EVALUACION EN EL PROCESO EDUCATIVO	
1. Panorama histórico de la evaluación .....	76
1.1 Evaluación. Conceptos .....	76
1.2 Antecedentes de evaluación .....	82
CAPITULO III EVALUACION CON REFERENCIA A LA NORMA	
1. Conceptualización de la evaluación con referencia a la norma .....	88
2. Antecedentes de la evaluación con referencia a la norma .....	90
3. Características de la evaluación con referencia a la norma .....	93
4. Propósitos de la evaluación con referencia a la norma .....	95
CAPITULO IV EVALUACION CON REFERENCIA A UN CRITERIO	
1. Conceptualización y características de la evaluación con referencia a un criterio .....	99

2. Definiciones de prueba y medición con referencia a un criterio .....	100
3. Naturaleza de las pruebas con referencia a un criterio .....	104
4. Diferentes enfoques en la definición, especificación y organización de dominios de conducta de aprendizaje .....	108
4.1 La definición de los dominios de conducta de aprendizaje .....	108
4.2 El análisis jerárquico para la definición del dominio .....	109
4.3 Usos principales de las pruebas con referencia a un criterio .....	110
5. Principios de las pruebas con referencia a un criterio .....	110
5.1 Definición del dominio de conductas de aprendizaje y delimitación del área a ser examinada .....	110
5.2 Definición de los objetivos de la enseñanza en términos de conducta de aprendizaje ....	114
5.3 Especificación de las normas de rendimiento	115
5.4 Muestreo dentro de cada área de las conductas de actuación del educando .....	118
5.5 Selección de reactivos en similitud con la conducta especificada en los objetivos de la enseñanza .....	119
5.6 Sistema de puntaje e informe .....	120

## CAPITULO V METODOLOGIA

1. Diseño de la investigación .....	123
1.1 Fase A .....	123
1.2 Fase B .....	125
1.3 Problema .....	127
1.4 Hipótesis .....	128
2. Marco de referencia .....	129

3. Población objeto de estudio .....	131
4. Evaluación con referencia a una norma .....	133
4.1 Delimitación de contenidos .....	133
4.2 Tratamiento del grupo control .....	136
5. Evaluación con referencia a un criterio .....	139
5.1 Delimitación de contenidos .....	139
5.2 Tratamiento del grupo experimental .....	139

#### CAPITULO VI PRESENTACION DE RESULTADOS

1. Resultados de evaluaciones .....	148
1.1 Presentación de resultados de evaluación diagnóstica y final del grupo control y grupo experimental con el resto de la población .....	152
1.2 Presentación de resultados de evaluación para el profesor .....	165
2. Análisis de resultados .....	170
2.1 Introducción de la fase A .....	171
2.2 Análisis de la fase A .....	171
2.3 Introducción de la fase B .....	177
2.4 Análisis de la fase B .....	178

#### CAPITULO VII DISEÑO GRAFICO DE LA INVESTIGACION

1. Gráfica de pastel de la población y muestra estudiada .....	195
2. Gráficas comparativas de resultados de la evaluación diagnóstica y final entre el grupo control, experimental y el resto de la población .....	197
3. Gráficas comparativas por grado de dificultad en la evaluación diagnóstica y en la evaluación final .....	202
4. Gráficas comparativas de resultados de la evaluación al curso y al profesor entre el	

grupo experimental y el resto de la población.	206
5. Gráficas comparativas de resultados de la evaluación al curso y al profesor entre cada maestro y el promedio de academia .....	220
<b>CONCLUSIONES</b>	
1. Conclusiones particulares .....	236
2. Conclusiones generales .....	246
<b>ALTERNATIVA PEDAGOGICA</b> .....	249
<b>BIBLIOGRAFIA</b> .....	254
<b>ANEXOS</b>	
ANEXO 1 "HORARIO DEL SEMESTRE 89-1" .....	261
ANEXO 2 "EVALUACION DIAGNOSTICA Y FINAL" .....	262
ANEXO 3 "HOJA DE CONTROL DE EVALUACION PARA EL PROFESOR" .....	267
ANEXO 4 "EVALUACION AL CURSO Y AL PROFESOR" .....	272
ANEXO 5 "HOJA DE REGISTRO DIARIO DE CLASE PARA EL ALUMNO" .....	275
ANEXO 6 "REGISTRO DE OBSERVACIONES" .....	278
ANEXO 7 "CUESTIONARIO APLICADO AL INICIO DEL SEMESTRE AL GRUPO CONTROL Y AL GRUPO EXPERIMENTAL" .....	279
ANEXO 8 "PRESENTACION DE RESULTADOS DE EVALUACION AL CURSO Y AL PROFESOR" .....	318

## **INTRODUCCION**

- I. Presentación**
- II. Procedimiento en la fase A**
- III. Procedimiento en la fase B**
- IV. Justificación**

## INTRODUCCION

### I. Presentación

La evaluación del aprendizaje es una actividad que ha acompañado permanentemente al proceso pedagógico; de una u otra forma los educadores, en todas sus modalidades, han tenido que interesarse en los logros de su actuación. La evaluación del aprendizaje institucional viene a ser un acto trascendental en la toma de decisiones en el acto docente que se ha venido practicando como una actividad mecánica reduciéndola a la aplicación de exámenes y el asignar calificaciones al final de los cursos.

La evaluación aparece en la actualidad pedagógica con características sustancialmente distintas de como estuvo concebida durante tanto tiempo. El empirismo ha sido sustituido por la tecnología, la intuición por el conocimiento y la costumbre o capricho por los principios científicos. Desde luego, esto no quiere decir que al presente se haya modificado en forma radical nuestra actuación en este sentido, pero sí implica la existencia y consecuente posibilidad de implantar mecanismos más racionales, justos y útiles en lo que hace al proceder evaluativo en el campo de la educación.

La evaluación por su parte, no está aislada del desarrollo general de la tecnología educativa, al punto que no será posible comprender cabalmente el concepto moderno de evaluación si no conocemos y manejamos, aunque sea en sus rudimentos, la naturaleza teórica y las repercusiones prácticas de la actual pedagogía. A

este respecto, cabe dejar sentado que ya ninguno de los momentos, estadios o aspectos del proceso de enseñanza-aprendizaje se pueden considerar como un fenómeno o un hecho desligado del todo de la educación, al tiempo que la educación misma se vincula con lazos cada vez más estrechos al resto de los fenómenos y procesos sociales.

Deben pertenecer ya al pasado los planes de estudio elaborados sin considerar las necesidades sociales, los modernos medios de comunicación o la secuencia lógica de los temas y materias incluidas. Se han vuelto obsoletos los programas de estudio restringidos a la simple enumeración de rubros, y se percibe anticuada la imagen del profesor erudito que, sin detenerse a considerar las necesidades, posición e interés de sus alumnos, las características especiales del curso que imparte, y sin corroborar en momento alguno los reales avances del aprendizaje, predica dogmáticamente su verdad, suponiendo en el alumno una obligada asimilación de conocimientos por el solo hecho de permanecer escuchando.

Se reconoce, pues, que la evaluación no es algo nuevo como elemento ni como actividad en el proceso de enseñanza-aprendizaje, pero se reitera, en cambio, que los enfoques, especialmente la articulación con el resto de la estructura didáctica, sí se presentan con algunas variantes novedosas que todo profesor debe conocer, a fin de controlar y conducir de manera coherente y compleja las experiencias de aprendizaje de sus alumnos.

Esta temática de evaluación fue elegida para investigación

debido a que como docente uno se enfrenta cotidiana y frecuentemente con problemas al respecto. Se quedan en nuestra mente en algunas ocasiones, dudas, de si en verdad fuimos justos al otorgar "X" o "Z" calificación; si ese puntaje en verdad refleja el aprendizaje logrado por el alumno; si el examen aplicado al final del curso es realmente una muestra suficientemente representativa de lo que se vio en la materia con el cual podemos "medir" el avance que hubo de nuestros alumnos; si pueden afectar los procedimientos que uno lleva en su salón, como son las diferentes formas de evaluación para verificar el avance o no de sus alumnos; en fin, se tenían al respecto muchas inquietudes y es por ello que se eligió esta temática.

Para delimitar la investigación se escogió la problemática de si la evaluación que uno como maestro sigue en su aula a lo largo de un semestre o de un curso puede afectar de alguna manera el aprendizaje que se trata de lograr en las materias o asignaturas. Es decir, si se evalúa con trabajos escritos como ejercicios periódicos, esto podría influir significativamente en el aprendizaje que se pretende conseguir.

Para tratar de comprobar lo anterior se realizó la investigación en una institución educativa de nivel superior, aunque pudiera haber sido en cualquier otro nivel, pero debido a la facilidad de acceso que se tenía a la Universidad Pedagógica Nacional se decidió por esta institución.

Había que realizar el trabajo en alguna de las áreas que se manejan en las licenciaturas. Estas eran: Area Básica, Integración

Vertical y Concentración Profesional. Se tenía que realizar asimismo en alguna materia de las Licenciaturas que había en ese momento en la Universidad. Las materias que tenían en común las licenciaturas de Pedagogía, Psicología educativa, Administración educativa y Sociología de la Educación, eran las cuatro del área Básica: Matemáticas, Historia de las Ideas, Sociedad Mexicana y Redacción e Investigación Documental. Estas materias se impartían en el primer y segundo semestre de todas las licenciaturas.

Había que elegir también un semestre de realización. Por el tiempo en que se inició la investigación tocaba a los semestres "pares"; es decir a los 2dos., 4tos., 6tos., 8vos. Por ello tenía que recaer en alguno de ellos.

Se ubicó entonces la investigación de campo en el segundo semestre de la licenciatura en Pedagogía con la materia de Redacción e Investigación Documental II.

Esta elección obedeció al conocimiento que se tenía de esta asignatura, y a la facilidad con que se contaba entre los maestros de ella, para comunicación, amistad, relaciones de trabajo, etc. pues se trabajaba en la misma Academia: "Redacción en Investigación Documental".

Se decidió que el trabajo fuera de corte cuasiexperimental, debido a la comparación que se quería hacer de dos formas de Evaluación: "Evaluación con respecto a una norma" y "Evaluación con respecto a un criterio". De tal manera que se escogieron dos grupos. Ambos fueron del turno matutino y los dos estaban inscritos en la licenciatura de Pedagogía.

En una primera fase de la Investigación, la cual denomino en el trabajo "Fase A", se trabajó con un grupo control; éste , por azar, fue el grupo 05, y con un grupo experimental, grupo 07.

El grupo control fue evaluado conforme a la "Evaluación con referencia a una norma", en el cual se aplicaron los exámenes y procedimientos que por reglamento tenía la institución.

En el grupo experimental, grupo 07, se procedió a evaluar conforme a la "Evaluación con referencia a un criterio". En este grupo además de cumplir con las evaluaciones que la Academia de Redacción había dispuesto, se efectuaron otras actividades de evaluación. Estas actividades se realizaron utilizando criterios o parámetros que se acordaron desde un principio con los alumnos del grupo 07. Estas actividades consistieron en ejercicios de redacción, trabajos en equipo, investigaciones, además de tomar en cuenta una evaluación diagnóstica que se aplicó al inicio del semestre. En cada una de las actividades realizadas se establecieron criterios mínimos de aceptación. Por ejemplo, si se realizaba un ejercicio sobre Ortografía, había un mínimo para aprobar; éste siempre fue arriba de 60%, generalmente estuvo en el 80% de aciertos para acreditar el ejercicio. Si se realizaba alguna investigación sobre un tema el criterio de aceptación podía ser: mínimos de cuartillas, calidad en la presentación, máximo de errores de ortografía y criterios sobre contenidos como por ejemplo si se pedía una crítica después de la investigación debería realizarse ésta.

En el grupo 05, control, también se realizaron todas estas

actividades, pero el nivel de aceptación fue el de con "respecto a una norma" es decir, a partir del alumno que obtenía la más alta calificación o puntaje se le otorgaban las demás calificaciones.

La investigación se realizó durante el semestre de 1989-I, el cual inició en el mes de Mayo y concluyó en el mes de Septiembre de 1989. Para poder partir de los conocimientos que los alumnos traían al ingresar a la licenciatura de Pedagogía, se aplicó una evaluación diagnóstica, la cual dio idea del conocimiento que los alumnos tenían con respecto a la materia . Esto fue esencial para a partir de ello establecer los criterios de contenido. Este mismo examen diagnóstico se aplicó también al grupo control, pero no con los mismos propósitos anteriores, sino para ver en qué medida los dos grupos eran factibles de comparación . En este examen inicial el grupo 05 obtuvo más alta calificación en promedio.

Además de esta actividad se aplicó un cuestionario a los dos grupos; únicamente que para el grupo control estuvo conformado por 25 reactivos y para el grupo experimental por 40. Las primeras 25 de estas 40 fueron las mismas que se aplicaron en el grupo 05 y consistieron en preguntas de índole personal, familiar y de aspectos socioeconómicos. Estas preguntas perseguían el objetivo de saber qué tan factible podría ser la comparación entre los dos grupos, atendiendo que estos factores influyen decididamente en el aprovechamiento escolar. El conocer los hábitos y gustos personales de los estudiantes fue muy importante para establecer los dominios que se deberían lograr en el curso. Dependiendo de los deseos de ellos, de ver o manejar ciertos contenidos, se reorganizó el curso.

Se agregaron contenidos sin dejar de ver los que estaban en el programa.

Las siguientes 15 preguntas que solo se aplicaron en el grupo 07 tenían la finalidad de indagar sobre cuestiones propias de la materia, contenidos, metodología, evaluación. Se trató con esto que el grupo participara en el diseño de contenidos, de metodología y de evaluación que se seguiría en el curso. Esto es precisamente el establecer "criterios", pero no el maestro únicamente, o la institución, sino hacer participar al alumno y comprometerlo con su propio aprendizaje.

En la "Evaluación con respecto a un Criterio" se toma en cuenta lo que la institución disponga acerca del perfil que debe tener el egresado de una licenciatura, en este caso en la Universidad Pedagógica Nacional, y específicamente en la licenciatura de Pedagogía. Los dominios que los alumnos deberían de lograr estaban de acuerdo con el objetivo general de la asignatura que era el de que todo estudiante debería "ser capaz de utilizar en sus escritos, las normas y las técnicas de la redacción y de la investigación documental".

Este objetivo general que estaba en las cuatro licenciaturas que se impartían en ese momento: Psicología Educativa, Sociología Educativa, Administración Educativa y Pedagogía se perseguía igualmente en ellas sin tratar de adecuar contenidos a cada una de las carreras. La "Evaluación con respecto a un Criterio" nos dice que si se maneja -por dar sólo un ejemplo- "Matemáticas", no deberá ser el mismo contenido para un Contador que para un Ingeniero. Por

ello la materia de Redacción no debería ser exactamente la misma para las cuatro licenciaturas. Los contenidos deberían entonces de adecuarse según los intereses de los alumnos, en este caso de Pedagogía. Por esta razón se hizo necesario retomar los deseos, los intereses y los requerimientos que los alumnos plantearon en el cuestionario y en la entrevista que se les realizó. Fue un hecho que sugirieron metodología de trabajo, contenidos y formas de evaluación; todo ello se retomó y en esto se basa o principia una evaluación de este tipo. La "Evaluación con respecto a una Norma" no toma en cuenta tantos elementos de análisis. Por ello, los contenidos en los dos grupos fueron los mismos, agregando algunos otros en el grupo 07. La metodología en este último grupo fue básicamente la misma, aunque en algunas actividades los alumnos participaron de manera diferente tratando de lograr el objetivo de cada una de las actividades que se propusieron.

El tratamiento en los dos grupos, control y experimental fue diferente. La forma de enseñanza, la participación de la profesora a cargo de los dos grupos, la metodología seguida, el establecer criterios de contenidos, pero precisamente en todo esto reside la evaluación con respecto a criterios. Los dominios fueron de contenido, pero estos dominios fueron dictados en conjunto tanto alumnos como profesora del curso.

Los mismos procedimientos pudieron haberse utilizado en el grupo control, pero como no se dio oportunidad para que los alumnos se manifestaran, se siguió la misma evaluación que tradicionalmente esta maestra, que trabajó con los dos grupos, lo había hecho.

Para poder establecer "dominios" y "criterios" a seguir fue necesario entonces la aplicación del cuestionario y la entrevista. Los resultados fueron decisivos para el curso, pues marcó la pauta a seguir.

La primera fase de la investigación o Fase "A" consistió entonces en el tratamiento diferencial de los grupos para ver si esto afectaba de alguna manera en los niveles de eficiencia. Para este trabajo "niveles de eficiencia" significó los puntajes que el estudiante obtuvo en cada uno de los exámenes que se le aplicó. Por lo tanto era muy importante determinar si había avances significativos entre la primera examinación y la última.

El procedimiento que se siguió entonces con el grupo 07 fue el de determinar primero los objetivos del curso o programa; después el de seleccionar experiencias de aprendizaje que ayudaran al logro de esos objetivos; organizar esas experiencias de aprendizaje de modo que proveyeran continuidad y secuencia para el estudiante y para ayudarlo a integrar lo que de otro modo pudiera aparecer como una experiencia aislada; y por último determinar la medida en que los objetivos habían sido alcanzados. Todo esto implicaba una serie de procedimientos y de tratamientos diferentes en comparación con el grupo control, ya que en este último grupo no se realizó lo anterior, únicamente se siguió el programa que ya estaba dictado por una institución y por una academia. El examen de conocimientos diagnóstico y final se basó únicamente en este programa que se manejaba entre todos los maestros.

La segunda fase de la investigación, aquí denominada Fase "B",

consistió en la detección de los maestros que habían trabajado con estas dos modalidades de evaluación, o habían tendido hacia una de las dos formas de evaluar, para tratar de comprobar la misma hipótesis de trabajo.

Se compararon en la fase B los resultados obtenidos en el grupo 07, experimental, con los resultados obtenidos en el resto de la población de la Universidad.

Lo anterior pudo realizarse debido a que todos los alumnos de segundo semestre de todas las licenciaturas de la Universidad cursaban la materia de Redacción e Investigación Documental II, por lo tanto se quiso comparar lo que había sucedido en la fase A, con el resto de la población.

Con los resultados obtenidos de las encuestas que se aplicaron a todos los maestros de la Academia de Redacción, se hicieron dos grupos, el de los que tendieron a evaluar con respecto a una norma y el de los que tendieron a evaluar con respecto a un criterio.

Estas dos modalidades de evaluación, no son las únicas que pueden practicarse en el salón de clases. Se pueden mencionar otras como la de "Evaluación como juicio de experto", "Evaluación como modelo ideal" y "Evaluación ampliada". El cuestionario que se aplicó y la entrevista realizada, no estaban diseñados para detectar estas otras formas de evaluación. Las preguntas se hicieron para recabar información acerca de la evaluación que tocaba a esta investigación.

La metodología en esta segunda fase, ya no fue cuasiexperimental; fue, como se mencionó antes, con instrumentos de

encuestas aplicadas. Una vez determinado los grupos se compararon los resultados obtenidos en la fase A.

Hay diferentes puntos de vista sobre la manera cómo se evalúan los conocimientos de los alumnos en la práctica educativa de nuestras escuelas; las formas y criterios de evaluar cambian no sólo al paso del tiempo sino aún dentro de un escuela, de un maestro a otro. También se encuentra que de autor a autor varía la manera de concebir la evaluación de los conocimientos. En esta investigación se define lo que fue "Evaluación con respecto a un Criterio" y lo que fue "Evaluación con respecto a una Norma", aunque pudiera encontrarse otras definiciones, otras concepciones. Los estudios hechos al respecto se encuentran en las secciones y capítulos siguientes.

## II. Procedimiento en la fase A

### II.1. Hipótesis

Las hipótesis, en cuanto al grado de generalidad, pueden ser universales o existenciales. Las primeras se refieren a aquellas afirmaciones o temas provisionalmente adoptados para explicar un fenómeno determinado, los cuales son comprobables en cualquier tiempo y lugar. Las segundas son aquellas afirmaciones adoptadas para explicar un hecho, pero, en un tiempo y lugar determinado.

Dentro de las hipótesis existenciales se encuentran las causales. Estas son aquellas que contienen una posible explicación de los hechos observados, o sea, su probable causa.

Para la presente investigación se creyó pertinente elegir una hipótesis causal, la cual para el caso, quedó formulada de la siguiente forma:

H<sub>1</sub>. "Si se aplica un examen del curso a los alumnos de Segundo Semestre en la materia de Redacción e Investigación Documental II que fueron evaluados durante todo el semestre conforme a la evaluación con respecto a un criterio, se obtendrán mayores niveles de eficiencia en estos alumnos en comparación con las de otro grupo de sujetos, los cuales fueron evaluados y dirigidos durante todo el curso conforme a la evaluación con respecto a una norma".

Como dentro del procedimiento de evaluación con respecto a un criterio se contempló el utilizar una evaluación al curso y al profesor, se derivó otra hipótesis de trabajo:

H<sub>2</sub> "Si se aplica una evaluación al curso y al profesor de la materia de Redacción e Investigación Documental II a un grupo de

sujetos que fueron evaluados y dirigidos durante todo el semestre conforme a la evaluación con respecto a un criterio, se obtendrán mayores calificaciones o puntajes para el profesor, en comparación con las de otro grupo de sujetos, los cuales fueron evaluados y dirigidos durante todo el curso conforme a la evaluación con respecto a una norma."

En la primer hipótesis ( $H_1$ ) la principal consecuencia contrastable que se puede derivar es que los puntajes o calificaciones del examen de conocimiento aplicado en el primer grupo, o sea, el grupo experimental, serán mayores que las del grupo control, por haber sido evaluados durante todo un semestre por dicha modalidad de evaluación: al grupo experimental con la evaluación con respecto a un criterio, y al grupo control con la evaluación con respecto a una norma.

En la segunda hipótesis ( $H_2$ ) la principal consecuencia contrastable que se puede derivar es que los puntajes o calificaciones de la evaluación que se aplicó a la maestra o profesora del curso, en el grupo experimental, será mayor que los puntajes o calificaciones obtenidos de la evaluación al curso y al profesor en el grupo control.

Lo anterior puede llevarnos a suponer, si se hubiera deseado manejar una tercera hipótesis, el que "a mayor calificación obtenida por los alumnos en el semestre, mayor calificación obtiene también el maestro de ese curso."

El propósito de esta investigación consistió en conocer si hay alguna relación entre la evaluación que ejerce un maestro a lo

largo de un semestre y el aprendizaje de sus alumnos. Y por otra parte, si hay relación entre la calificación obtenida por los alumnos y la evaluación que hacen éstos de su maestro.

## II.2. Variables.

Para la indagación de lo antes expresado y con la finalidad de que las conclusiones a las que se quería llegar poseyeran una aceptable validez, fue necesario la adopción de un diseño que permitiera un grado de garantía en cuanto a posibilidad de controlar los factores que pudieran atentar contra dicha situación. Sin embargo, antes de proceder al establecimiento del diseño para la presente investigación, se cree recomendable señalar, primero las variables del estudio.

### II.2.1. Variables dependientes e independientes.

Las variables independientes son aquéllas que en una relación de causa-efecto, se podrían definir, en un sentido amplio, las causas. Son las introducidas por el experimentador.

Las variables dependientes son los posibles efectos en la relación causal antes citada, mismas que se deben a la introducción de la variable independiente.

Las variables extrañas son aquéllas que en un momento dado podrían intervenir sobre la variable dependiente, haciendo creer, de no ser controladas, que son efecto de la variable independiente.

## II.2.2. Manejo de Variables en la Investigación.

A continuación se presenta la manera como se clasificaron las variables y su manejo para el presente trabajo:

Variable dependiente. Tanto en la Fase A como en la Fase B de la investigación, la variable dependiente fue el aprendizaje de los alumnos, pues dependía del tratamiento que recibían.

Variable independiente. Fue la introducida por el experimentador, el tratamiento diferente referido a la evaluación.

En cuanto al tratamiento diferente seguido se llevó a cabo lo siguiente:

1. La participación comprometida de los estudiantes motivada por el procedimiento determinado tanto por ellos como por la maestra.
2. Participación en clase durante la asesoría individual y grupal.
3. Motivación que dio origen a las actividades realizadas en el salón, como comentarios espontáneos, exposiciones, investigaciones en la materia.
4. Los mismos procedimientos que ellos pidieron se hicieran: como fichas de trabajo de varios tipos, controles de lectura, ejercicios, artículos, etc.
5. Redacción de escritos varios (lo que ellos querían escribir).
6. Participación en la clase durante la asesoría grupal motivada por los temas que ellos mismos habían propuesto.
7. Trabajo en clase por equipos
8. Seguimiento de los objetivos de cada una de las clases.
9. Se evaluó durante todo el curso con respecto a un criterio, es decir, había "mínimos" a cumplir en cada actividad.

10. Se tomó en cuenta la Evaluación Diagnóstica y Final.

Variables extrañas.-

Se tomaron en cuenta otras variables, no únicamente la dependiente y la independiente; éstas fueron las variables extrañas, como son las del medio físico y las biológicas.

Las anteriores variables se describirán a continuación:

Control de variables extrañas. Para efectos del presente estudio se tomaron en consideración las siguientes:

Variables del medio físico. Se definen como todas aquellas en que se realiza el experimento. Ejemplo: espacio arquitectónico, forma, clima, confort, iluminación, condición acústica, grado de visibilidad, mobiliario.

Estos controlables fueron similares para los dos grupos: el grupo 05 (Grupo Control) tomó clases en un salón 325, en el turno matutino, los días: lunes, miércoles y jueves de 8:00 a 9:30.

El grupo 07 (Grupo experimental) tomó clases en el salón 327 en el turno matutino, los días lunes de 11:00 a 12:30 y miércoles y jueves de 9:30 a 11:00. Ambos grupos asistieron a la misma Universidad, y los salones tenían las mismas características en cuanto a forma y materiales, textura, color, espacio, mobiliario, acústica, confort, iluminación, etc.

Variables biológicas. De estas variables las cuales se refieren a los atributos somáticos de los sujetos se citarán

aquéllos en los que en mayor medida y grado de probabilidad podían afectar la variable dependiente. Edad, sexo, capacidad visual y auditiva, etc., no fueron controladas por el experimentador, dado que los sujetos de ambos sexos y de edades en general de entre 17 y 22 años, según lo reveló la encuesta que se aplicó al inicio del semestre (Ver Anexo No.7), eran sujetos que pertenecían a grupos ya establecidos, es decir, a grupos naturales.

Variables psicológicas. A éstas pertenecen aspectos tales como personalidad, interés, actitudes, aptitudes, temperamento, carácter, etc. Estas variables tampoco fueron controladas por las mismas razones descritas en el anterior párrafo y debido también a que la institución en la cual se realizó el experimento, Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco, México, D.F., no contaba con dicho acervo de información, pues a los muchachos al ingresar no se les aplica ningún tipo de test de esta naturaleza.

Variables socioculturales. La formación de los sujetos afecta a los mismos en algunos aspectos, incluso referentes a las capacidades intelectuales y cognoscitivas. Tampoco de contó en este sentido más que con una información general.

Los alumnos pertenecían a un medio sociocultural entre medio y medio bajo\*. Esta variable tampoco estuvo controlada por los mismos motivos citados en las dos variables anteriores.

En la encuesta que se aplicó a los dos grupos, pero una vez iniciado el semestre (Ver Anexo 7), se puede comprobar por las respuestas que dieron los alumnos, el nivel sociocultural de los

---

\* Se determinó su posición social, después de haber trabajado todo un semestre con ellos, por su vocabulario, vestido, la fuente de trabajo de sus padres, la vivienda en que habitaban; conocimiento obtenido por el cuestionario, diálogo y visitas a sus casas.

mismos.

VARIABLES PEDAGÓGICAS. Son las referentes a aspectos tales como: motivación, interés, actitudes intelectuales tales como habilidad verbal, numérica motora, exactitud y rapidez, etc. Lo único que se tomó en consideración en este sentido fue que para una investigación de este tipo, fueran estudiantes de un mismo semestre, y de la misma licenciatura.

Tanto el grupo 05, como el grupo 07, eran por lo tanto de la licenciatura en Pedagogía. Y los dos grupos del Segundo Semestre.

Ambos, estaban sometidos al mismo Plan de estudios y a los mismos programas de estudios. Los dos grupos inclusive estaban sometidos a similares actividades de aprendizaje y medios de enseñanza, ya que por casualidad, tenían los mismos profesores en las otras tres materias que estaban cursando: Sociedad Mexicana II, Historia de las Ideas II, y Matemáticas II. La cuarta materia es donde se realizó el trabajo, Redacción e Investigación Documental II.

Hay que hacer notar que todas las variables anteriores podían en un momento dado afectar el experimento, y de ahí la necesidad de buscar un diseño ad-hoc dadas las circunstancias que tuviera en consideración éstos y otros problemas tales como:

Historia.- Acontecimientos acaecidos entre la primera y la segunda aplicación de pruebas (pretest-postest), para ambos grupos.

Maduración.- Procesos internos de los participantes que vienen como resultado del paso del tiempo y que incluyen factores tales como edad, hambre, cansancio, etc.

Administración de test.- El influjo que la administración de un test ejerce sobre los resultados de un test posterior. En este caso se aplicó a los dos grupos un test diagnóstico al inicio y otro al final. Los dos grupos fueron sometidos a los mismos test.

Instrumentación.- Cambios de los instrumentos de medición o en los observadores o calificaciones que pueden producir variaciones en las mediciones que se obtengan.

En los dos grupos entró durante todo el semestre una persona a realizar observaciones. Fue una egresada de la Universidad del Valle de México, de la licenciatura de Pedagogía. La cual se interesó en realizar observaciones para su trabajo de titulación y colaboró en esta investigación. Entró en las horas de clase a los dos grupos, como si fuera cualquier otra alumna. El reporte de las observaciones efectuadas se presenta en el capítulo de "Metodología".

Mortalidad experimental.- Diferencia en la pérdida de participantes para los grupos de comparación. En este caso, fue un alumno el que se dio de baja en el primer tercio del semestre. El alumno estaba tomando la materia en el grupo experimental. Se inició con 20 alumnos y se terminó el semestre con 19. El grupo control no mostró bajas, ya que se inició con 18 y se terminó con la misma cantidad.

Todos los puntos anteriores se refieren a la validez interna del experimento.

Se expuso hasta aquí acerca de las variables extrañas y referentes al medio físico, biológicas, psicológicas,

socioculturales y pedagógicas que pudieran haber influido en el experimento y la forma en que algunas de dichas variables fueron controladas.

Se quiere agregar también que cuando los sujetos de la población están distribuidos de manera natural en salones (grupos ya establecidos), el diseño cuasiexperimental es denominado: Diseño de grupo Control no experimental:

Grupo Experimental	0	X	0	(En donde la "x" es la
Grupo Control	0		0	variable independiente)

Al tener este caso, se libera las fuentes de invalidación interna, en cuanto a:

- 1) Historia
- 2) Maduración
- 3) Administración de Test
- 4) Instrumentación
- 5) Mortalidad

Esto quiere decir, que en este tipo de diseño, cuasiexperimental como el que se llevó a cabo, "El factor de fuente de invalidación está controlado." <sup>(1)</sup>

Una vez expuesto hasta aquí, lo referente a la invalidación interna, se expone lo concerniente a la invalidación externa.

Al respecto hay dos aspectos a analizar:

---

<sup>1</sup> Donald T. Campbell y Julián C. Stanley, "Experimental y Quasi-Experimental designs for research on teaching", Cit. en: Donald Ary, Introducción a la Investigación pedagógica, México, Nueva Editorial Interamericana, 1979, p.248.

- 1) Interacción de selección y la variable independiente.
- 2) La batería de reactivos.

Respecto a la primera fuente de invalidación externa enunciada anteriormente, ésta se hizo con grupos ya conformados, pero la elección de cada grupo se hizo al azar. Tanto el grupo control (05) como el grupo experimental (07) se eligieron de un total de 13 grupos (Ver esquema de resultados de evaluación diagnóstica y evaluación final, turno matutino y vespertino, que aparece en el apartado de "Resultados"); con lo cual se trató de evitar que el experimentador expusiera al grupo ideal (si es que lo hubiera), a los efectos de su variable independiente. Fue un hecho incluso, como se ve en el capítulo antes mencionado, en apartado de "evaluación diagnóstica" que el grupo control sacó calificaciones un poco superiores a las del grupo experimental. La evaluación diagnóstica aplicada al inicio del semestre trataba de medir las equivalencias en cuanto a conocimiento previo de la materia tenían los alumnos en ambos grupos.

Los resultados de esta primera aplicación que se maneja como "Evaluación diagnóstica" fueron los siguientes:

$\bar{X}$  = 25 Grupo Experimental (25 de calificación)

$\bar{X}$  = 29 Grupo Control (29 de calificación)

Respecto a la segunda fuente de invalidación externa antes mencionada: Batería de reactivos, se podría argüir que los mismos expuestos al grupo experimental fueron los expuestos al grupo control, en la medida de las circunstancias. A los dos grupos se aplicaron las mismas pruebas, con el mismo experimentador y con un

espacio de tiempo igual entre pretest (Evaluación diagnóstica y el postest (Evaluación final).

Se mencionó hasta aquí a las variables y la forma de su controlación, pero es importante volver sobre las variables dependientes y las independientes. Para ello se quiere mencionar de nuevo que para el estudio se manejaron dos Hipótesis en la Fase A y dos en la Fase B. Las dos de la Fase A, fueron las mismas que las de la Fase B. A continuación se describen las variables en cada una de las Hipótesis y Fases llevadas a cabo.

#### Hipótesis 1:

"Si se aplica un examen del curso a los alumnos de Segundo Semestre en la materia de Redacción e Investigación Documental II que fueron evaluados durante todo el semestre conforme a la evaluación con respecto a un criterio, se obtendrán mayores niveles de eficiencia en estos alumnos en comparación con las de otro grupo de sujetos, los cuales fueron evaluados y dirigidos durante todo el curso, conforme a la evaluación con respecto a una norma".

En esta hipótesis se manejaron algunos términos como: examen, evaluación, evaluación con respecto a un criterio, niveles de eficiencia, evaluación con respecto a una norma.

Cuando se habla de "examen" se refiere al instrumento aplicado al final del semestre; éste fue un examen de conocimientos. ( Ver Anexo 2). No deberá nunca confundirse con "evaluación".

"Evaluación" viene a ser en este trabajo el juicio de valor que dio el maestro a su grupo a partir de procedimientos seguidos durante un semestre. Fue el dar una valoración a partir de cierta

información desprendida de exámenes, ejercicios, trabajos y diversos procedimientos en el aula.

Por "Evaluación con respecto a un criterio" se deberá entender todo un procedimiento diferente al grupo experimental en la Fase A y a algunos grupos en la Fase B. Esta evaluación diferente vino a ser la variable independiente, pues fue la que introdujo el experimentador y estuvo manipulando.

Por "Evaluación con respecto a una norma" se deberá entender el procedimiento tradicional que se había estado siguiendo hasta el momento del estudio. Este tratamiento se siguió con el grupo control en la Fase A y con algunos grupos en la Fase B.

Entenderemos por "Niveles de eficiencia" los puntajes obtenidos en el examen diagnóstico y en examen final de conocimientos por los alumnos tanto del grupo 05 como del grupo 07; asimismo los puntajes obtenidos de los instrumentos aplicados a todos los alumnos de la UPN de Segundo Semestre en la materia de Redacción e Investigación Documental.

La causa, que se está presuponiendo a los resultados, es el tratamiento diferente, es decir la evaluación por criterios. Los efectos ante esta causalidad vienen a ser los niveles de eficiencia que pueden ser observados en los resultados o puntajes de un instrumento aplicado, que vino a ser un examen de conocimientos.

Una vez definidos los anteriores términos se describirán con detalle las variables.

### Hipótesis 1:

Fase A. Variable Dependiente: los niveles de eficiencia que puede traducirse por el aprendizaje de los alumnos.

Fase A. Variable Independiente: Evaluación con respecto a un criterio, por ser el tratamiento diferente que se llevó a cabo con los alumnos. Este comprendió una serie de actividades en la clase, como metodología y contenidos; todo ello determinado por un criterio que se acordó entre los alumnos y la maestra.

### Hipótesis 1:

Fase B. Variable Dependiente: Los niveles de eficiencia que se obtuvieron en el examen final de conocimientos. En este caso puede traducirse por el aprendizaje de los alumnos.

Fase B. Variable Independiente: Evaluación con respecto a un criterio, entendiendo a ésta como un tratamiento diferente al tradicional llevado con los alumnos.

Como se pudo apreciar hasta aquí, se manejó la misma Hipótesis para la Fase A y para la Fase B.

### Hipótesis 2:

"Si se aplica una evaluación al curso y al profesor de la materia de Redacción e Investigación Documental II a un grupo de sujetos que fueron evaluados con respecto a un criterio, se obtendrán mayores puntajes para el profesor, en comparación con las de otro grupo de sujetos, los cuales fueron evaluados y dirigidos

durante todo el curso conforme a la evaluación con respecto a una norma".

Los términos que se han introducido diferentes a la primer Hipótesis son: "Evaluación al Curso y al profesor" y "puntajes para el profesor".

Se aplicó al final del semestre a todos los alumnos de la UPN de segundo semestre un cuestionario donde se evaluaba o se daba un juicio valorativo acerca del curso y del profesor de la materia. A esto es a lo que se ha llamado "Evaluación al Curso y al Profesor", formato o instrumento que puede consultarse en el Anexo 4.

Los "puntajes para el profesor" son los resultados del cuestionario anterior mencionado; son las calificaciones que el alumno dio a su maestro y al curso que llevó.

Hay que hacer notar que aquí no se aplica la palabra "examen", porque no se le aplicó ni al alumno ni al maestro un instrumento de este tipo. Se utiliza la palabra "evaluación" porque el alumno valoró, enjuició, o calificó el procedimiento de su maestro.

La "Evaluación con respecto a un criterio", es decir todo un tratamiento en el grupo en el caso de la Fase A, o en los grupos, en el caso de la Fase B, vino a ser la causa para que se dieran los resultados obtenidos. Esta evaluación no deberá confundirse con la Evaluación al curso y al profesor, pues esta última sólo fue un "instrumento", mientras que la primera fue todo un tratamiento.

Los efectos ante este tratamiento fueron las valoraciones de parte de los alumnos hacia sus maestros; valoraciones que podemos interpretar a partir de los puntajes obtenidos en la "Evaluación al

Los demás términos: "Evaluación con respecto a una norma", "Evaluación con respecto a un criterio", y "Niveles de eficiencia" se manejaron igual que en la Hipótesis 1.

Una vez definidos los términos con los que se trabajó en esta segunda Hipótesis se explicarán las variables.

#### Hipótesis 2:

Fase A. Variable Dependiente: Los puntajes obtenidos de la evaluación al curso y al profesor, que se puede traducir por la apreciación o valoración hecha por el alumno a su maestro.

Fase A. Variable Independiente: Tratamiento diferente seguido (evaluación con respecto a un criterio).

#### Hipótesis 2:

Fase B. Variable Dependiente: Los puntajes obtenidos de la evaluación al curso y al profesor, que se puede traducir por la apreciación o valoración hecha por el alumno a su maestro.

Fase B. Variable Independiente: Tratamiento diferente seguido (evaluación con respecto a un criterio)

Como se pudo observar, se manejó la misma hipótesis (en este caso una segunda) para la Fase A y para la Fase B.

### III. Procedimiento en la fase B.

Las mismas hipótesis 1 y 2 que se trabajaron en la primer fase de la investigación se trataron de comprobar en la fase B.

La hipótesis primera fue la misma en esta parte;  $H_1$  "Si se aplica un examen del curso a los alumnos de segundo semestre en la materia de Redacción e Investigación Documental II que fueron evaluados durante todo el semestre conforme a la evaluación con respecto a un

criterio y que siguieron una metodología participativa, se obtendrán mayores niveles de eficiencia de estos alumnos en comparación con los de otro grupo de sujetos, los cuales fueron evaluados y dirigidos durante todo el curso conforme a la evaluación con respecto a una norma".

Los grupos con los que se trabajó en esta segunda fase fueron: 04, 06, 08, 09, 10, 11, 63, 64, 65, 66 y 67 (Ver Anexo 1).

La segunda hipótesis fue la siguiente: H<sub>2</sub> "Si se aplica un examen al curso y al profesor de la materia de Redacción e Investigación Documental II a un grupo de sujetos que fueron evaluados y dirigidos durante todo el semestre conforme a la evaluación con respecto a un criterio, se obtendrán mayores calificaciones o puntajes para el profesor, en comparación con las de otro grupo de sujetos - los cuales fueron evaluados y dirigidos durante el curso conforme a la evaluación con respecto a una norma".

Se aplicó al inicio del semestre la misma evaluación diagnóstica que se aplicó a los otros dos grupos 05 y 07 ( a todos los grupos se les aplicó la misma evaluación diagnóstica). También se aplicó al final del semestre la misma evaluación final que se realizó a los otros dos grupos 05 y 07 (a todos los grupos se les aplicó la misma evaluación final).

Para determinar la forma de evaluación que siguió cada maestro con su grupo, se aplicó un cuestionario y una entrevista ( Ver Anexo 3).

#### IV. JUSTIFICACION

Algunos maestros universitarios, aún hoy, seguimos equiparando la enseñanza con el arte de narrar.

Pero, el valor cultural de la misión del maestro es incalculable. Creo que consiste fundamentalmente, en proporcionar el ambiente en que una mente confronte a otra y en que el estudiante descubra, lleno de entusiasmo, el poder y la riqueza de su propia inteligencia.

Llegar a conseguir del estudiante esto, un pensamiento crítico, es realmente un reto que se le presenta a todo buen docente, ya que el aprendizaje -explicándolo bajo una lógica del construir- es un conocimiento que no se copia, que no se reproduce sino que se construye, en el sentido piagetiano, o se conquista, en el sentido bachelardiano.

Como docente, siempre he creído que se puede llegar a ser un buen maestro. No debe bastarle al docente con lo que sabe, es preciso que siga aprendiendo. Pero no es sólo eso, pues la experiencia me ha enseñado que ciertos individuos -pozos repletos de ciencia- son incapaces de comunicar algo, porque ignoran quien es el estudiante, desconocen sus preocupaciones y actitudes, sus potencialidades para aprender y sus resistencias para hacerlo. No basta para el maestro poseer bastos y profundos conocimientos. Es necesario conocer al estudiante que tiene delante. Sólo si lo conoce podrá conducirlo a la construcción del conocimiento.

Un sofisma que ha causado mucho daño en las aulas universitarias porque ha impedido que el profesor aprenda a enseñar

es:

"Se persiste en la suposición de que los buenos maestros nacen, por lo tanto, no pueden formarse, y, además, de que cualquiera que sepa una materia puede enseñarla, porque la proposición contraria -el que no sabe enseñar- es verdadera" (2)

Se puede debatir lo anterior con la investigación que en 1973 Hildebrand<sup>(3)</sup> y colaboradores identificaron las características de los profesores mediocres y, las de los excelentes. Esta investigación destruyó el mito de que se desconoce la naturaleza de la buena enseñanza o de que ésta es demasiado sutil para ser comprendida.

Para llegar a la educación que conduzca al aprendizaje es necesario que el docente posea una serie de cualidades difíciles de obtener, pero no imposibles, si el maestro se lo propone. Los buenos maestros dominan su materia; se comunican fácilmente con sus estudiantes; establecen relación cordial con la clase, y son hábiles para organizar la participación del grupo y permitir la mutua interacción; responden en forma personal a cada estudiante; manifiestan entusiasmo contagioso que despierta el interés del estudiante y estimula la reacción de éste.

El acto de comunicación supone un contenido que es transmitido y alguien a quien se le comunica. Entendiendo este proceso en

---

<sup>2</sup> N. Mackensie, et. al. Teaching and learning, París, UNESCO, 1970, Cit. en: Ernesto Meneses Morales, "Un perfil del maestro universitario", DIDAC, Boletín del Centro de Didáctica de la Universidad Iberoamericana, México, Universidad Iberoamericana, Septiembre de 1978, p. 22.

<sup>3</sup> Idem.

constante retroalimentación. Ese mensaje en la buena enseñanza debe generar un pensamiento crítico y reflexivo y la construcción de nuevos conocimientos. En este proceso de construcción debe de incluirse un acto de evaluación por ambas partes, no tan solo del maestro sino también de los alumnos. Este procedimiento es el que se intentó llevar a cabo en el grupo 07, grupo experimental. Mientras que en el otro, las clases fueron verbalistas y verticales; donde predominó el discurso, la instrucción, la información y no la comunicación entendida en un proceso de retroalimentación.

Se trató en el grupo experimental que hubiera una concepción diferente del maestro. Se quiso ser un compañero en la empresa del aprendizaje, actividad que el estudiante debería realizar por sí mismo, ya que nadie aprende en lugar de otro; pero en la cual el profesor lo ayuda a comprometerse creativamente mediante la inquisición y la reflexión crítica. En lugar de preocuparme tanto por comunicar conocimientos busqué comprometer al estudiante en el descubrimiento y traslación de aprendizaje.

Teniendo entonces en mente que la investigación educativa no debe centrarse tan solo en aspectos teóricos, y conceptuales en forma aislada, sino por el contrario hay que ubicarla dentro del contexto económico, político y social en que se encuentra inmerso el país y la misma profesión, se trató de llevar a cabo las inquietudes generadas en los seminarios de la maestría en Pedagogía, tratando de comprobar así, que uno como maestro puede mejorar su propia práctica docente, en beneficio del alumno y de la

relación docente-alumno.

En el trabajo, se está consciente que no es lo mismo la examinación y la evaluación; pero para poder hacer comparaciones entre los grupos, se utilizaron los exámenes diagnósticos y los exámenes finales. Las calificaciones que obtuvieron en el examen final los alumnos del 05 y del 07, no son las que se les dio y anotó en su boleta, pues para esto se tomaron en cuenta todas las operaciones y actividades que se hicieron en el curso.

El examen como tradicionalmente se ha visto, tanto para los interesados en el ámbito educativo como por toda la sociedad es tomarlo en cuenta como algo inherente o lógicamente unido inseparablemente a la educación. O sea, la corriente o el curso lógico del pensamiento es el de pensar en una escuela con exámenes. Se está de acuerdo en que la evaluación es inseparable del proceso enseñanza-aprendizaje pero no en que se tenga que dejar toda la evaluación en manos de un examen, pues de esta manera se convertiría en un instrumento de control y legitimación social.

Con esto se quiere aclarar y justificar la utilización de los exámenes diagnósticos y finales, entendiendo que esto no es evaluación sino examinación. Pero de haber dejado la comparación de los grupos a la calificación que cada maestro dio a su grupo se hubiera caído en arbitrariedades muy grandes. La evaluación del aprendizaje no puede reducirse por tanto a la calificación que puede obtenerse con la aplicación de un examen.

Para la presentación de esta investigación se siguió la siguiente estructura:

En el Capítulo I se habla del aprendizaje, tocando aspectos de la conducta humana, de pautas de conducta y del aprendizaje en la escuela. Los autores que se manejaron fueron: Bleger, Zarzar Charur, Pichón Riviere, Freud, Filloux. Matson, Skinner, Lewin y Vasconi.

En el Capítulo II, se maneja la Evaluación en el proceso educativo, haciendo una revisión histórica de ella, sus antecedentes y se hace mención de los conceptos que se utilizan. Los autores revisados fueron: Hernández Ruiz, Taba, Chadwick, Tyler, Díaz Barriga, Morán Oviedo y Judges.

El Capítulo III se refiere a la Evaluación con referencia a la Norma, su conceptualización, sus antecedentes, sus características y sus propósitos. Se basó este apartado en autores como: Carreño, Mager, Morán Oviedo y Bloom.

La Evaluación con respecto a un criterio se toca en el Capítulo IV, hablando de sus características, conceptualizaciones, definiciones, naturaleza de este tipo de pruebas, y principios de este tipo de evaluaciones. Autores como Morán Oviedo, Figueroa Covian, Grounlund, Popham y Mager son consultados en este capítulo.

Corresponde el Capítulo V a la descripción de la metodología seguida en este trabajo de investigación; se menciona el diseño efectuado, el marco de referencia, la población objeto de estudio, y el tratamiento en cada uno de los grupos.

En el Capítulo VI se presentan los resultados obtenidos de los exámenes diagnósticos y finales aplicados a toda la población objeto de estudio. También los puntajes obtenidos de las evaluaciones para el profesor. Los resultados se analizan por Pruebas Paramétricas y No Paramétricas.

A partir de los datos obtenidos en los resultados de las diferentes evaluaciones y exámenes que se aplicaron se pudo llevar a cabo un Diseño Gráfico de la Investigación que corresponde al Capítulo VII. En éste se presenta primeramente una gráfica de pastel de la población estudiada, seguida la anterior por gráficas comparativas de resultados de la "Evaluación Diagnóstica y Final" entre el Grupo Control, Grupo Experimental y el resto de la población; gráficas comparativas por Grado de Dificultad en la "Evaluación diagnóstica y final; gráficas comparativas de resultados de la "Evaluación al curso y al profesor" entre el grupo control y el resto de la población y por último gráficas comparativas de resultados de la "Evaluación al Curso y al profesor" entre cada maestro y el promedio de academia.

El siguiente apartado corresponde a las Conclusiones, las cuales se separaron en particulares, que son las que hablan de los resultados de las Gráficas, y en generales, que son las que tratan de manera global las conclusiones a las que se llegó.

Se presenta después la relaciónn de la bibliografía consultada y al final los Anexos. En ellos se presentan los Horarios del semestre 89-1 durante el cual se realizó el

trabajo de campo, después el formato del instrumento que se aplicó como examen diagnóstico y final; en el anexo 3 se presenta la "Hoja de control para el profesor" que fue con la que se detectó el tipo de evaluación que siguió cada maestro de la Academia de Redacción; seguidamente se muestra la "Evaluación al curso y al profesor" otro instrumento aplicado a los alumnos para que evaluaran el proceder de su maestro en el aula y a la materia; en el anexo 5 se presenta la "Hoja de registro diario de clase" para el alumno. En este registro se iba anotando los logros obtenidos durante todas las sesiones de clase; se agrega también el formato para registrar las observaciones que efectuó un observador externo en los dos grupos (05 y 07); en el anexo 7 se presenta el cuestionario aplicado al inicio del semestre, con las respuestas dadas por los alumnos; y al final se muestra en el anexo 8, ejemplos de cómo se trabajaron los resultados de la "Evaluación al curso y al profesor".

## **CAPITULO I. APRENDIZAJE**

- 1. Conducta Humana**
- 2. Pautas de Conducta**
- 3. Aprendizaje en la Escuela**

CAPITULO I  
APRENDIZAJE

1.- Conducta Humana.

El ejercicio de la función docente no es tan sencillo como podría parecer a primera vista. Por una parte, porque no basta al docente conocer bien su área y su materia, para poderla enseñar, en el sentido de comunicar, sino de propiciar en los estudiantes aprendizajes profundos y verdaderos. Para llegar a esto último es preciso saber qué es aprendizaje, qué tipos de aprendizaje se pueden propiciar y cuál es la manera más efectiva de propiciarlos.

"El término aprender se halla muy contaminado de intelectualismo; así, se concibe el proceso como la operación intelectual de acumular información. Otra definición, correcta en cierto sentido, traduce el aprendizaje a un lenguaje reduccionista y afirma que es una modificación del sistema nervioso producida por la experiencia. El aprendizaje es la modificación más o menos estable de pautas de conducta, entendiendo por conducta todas las modificaciones del ser humano, sea cual fuere el área en que aparezcan; en este sentido, puede haber aprendizaje aunque no se tenga la formulación intelectual del mismo".<sup>(4)</sup>

La anterior definición nos remite al concepto de pauta de conducta y por otra parte al concepto de conducta humana. También nos está indicando que por aprendizaje podemos entender algo más

---

<sup>4</sup> José Bleger, Temas de Psicología, México, Siglo XXI, 1985, p. 63.

que la mera adquisición de nuevos contenidos, de nueva información.

En un primer acercamiento podemos entender por conducta humana toda acción, de cualquier tipo, realizada por un ser humano, por un individuo.

"Incluimos así, bajo el término conducta, todas las manifestaciones del ser humano, cualesquiera sean sus características de presentación... Adoptamos como punto de partida las definiciones que da Lagache sobre conducta como 'el conjunto de respuestas significativas por las cuales un ser vivo en una situación integra las tensiones que amenazan la unidad y el equilibrio del organismo; o como el conjunto de operaciones (fisiológicas, motrices, verbales, mentales) por las cuales un organismo en situación reduce las tensiones que lo motivan y realiza sus posibilidades'. En el ser humano este conjunto de operaciones tiene una estructura muy compleja..."<sup>(5)</sup>

La explicación de la conducta humana no es algo sencillo como pudiera parecer, sino que para entenderla en su profundidad hay que explicar más algunos de sus elementos.

Para la presente investigación se ha considerado a la conducta humana como una conducta molar en contraposición a una concepción molecular de la conducta.

"La conducta, tal como aparece en el ser humano, es siempre molar (caminar, estudiar, comer, saludar, conversar, votar, etc.) Por el contrario, la conducta molecular es aquella que toma un segmento, fragmento, separado o disociado de la totalidad del ser

---

<sup>5</sup> José Bleger, Op.Cit., p. 29.

humano y de la situación específica y estudiado en sí, en calidad de fenómeno originario y completo: movimiento de un músculo, de un dedo o de un brazo, secreción de una glándula, latido arterial, etc. La conducta molar no se forma por la síntesis o por la conjunción de conductas moleculares, sino que es originaria y primitiva, y -por el contrario- es la conducta molecular la que se aísla, 'desarticulando', elementalizando, la conducta molar. El error del planteo opuesto estriba en seguir considerando que la conducta del ser humano se forma de elementos o de partes, que se juntan y se acoplan".<sup>(6)</sup>

Carlos Zarzar Charur <sup>(7)</sup> nos dice que esta distinción entre una concepción molecular de la conducta y una concepción molar se puede establecer a un doble nivel.

Dice que en un primer nivel conviene distinguir que por conducta humana no vamos a entender cualquier acción que realice un individuo, por pequeña que ésta sea; si así fuera, tendríamos que afirmar que cualquier individuo emite millones de conductas diariamente. Esto sería entender la conducta molecularmente. Por el contrario, vamos a entender la conducta humana como esa acción total y globalizadora que da significado a todo un conjunto de pequeñas acciones o movimientos del individuo. Esto sería entender la conducta molarmente.

Se podrían incluir dos ejemplos para que pudiera comprenderse

---

<sup>6</sup> José Bleger, Psicología de la conducta, p. 88.

<sup>7</sup> Carlos Zarzar Charur, Conducta y Aprendizaje, Buenos Aires, Kapelusz, 1980, p. 28.

mejor esta primera diferencia.

Cuando un profesor expone la clase ante un grupo de alumnos está teniendo una determinada conducta. Esta sería una conducta molar, que da significado a una serie de pequeñas acciones o movimientos del profesor, como serían: hablar, mover las manos, escribir en el pizarrón, caminar por el salón, hacer preguntas a sus alumnos, recurrir al texto o a sus apuntes para la exposición coherente de su clase, responder a las dudas de sus alumnos, etc. Concebir como conducta cada una de estas pequeñas acciones, significaría tener una concepción molecular de la conducta.

Otra conducta sería el estudiar, que en un sentido molar, sería el darle significado a otra serie de pequeñas acciones como: abrir el libro, leer el índice, leer el texto, subrayarlo, hacer anotaciones en el cuaderno, elaborar esquemas o resúmenes al final y repasarlos, etc.

En un segundo nivel, es preciso anotar que la concepción molar de la conducta implica entender ésta en el contexto de todas sus relaciones, mientras que en una concepción molecular se estudiaría la conducta como una unidad completa en sí misma, aislada de todo su contexto.

Para poder comprender entonces, la conducta molar en su contexto total, es preciso responder a preguntas como: ¿de quién es la conducta?, ¿quién es el sujeto que la emite?, ¿por qué emite esa conducta? ¿cuál es su motivación?, ¿con qué finalidad la emite?, ¿qué necesidad está satisfaciendo con ella?, ¿cuál es el objeto con el que se relaciona a través de dicha conducta?, ¿cómo se relaciona

con ese objeto?, etc.

"La conducta molar es una totalidad organizada de manifestaciones, que se da con una unidad motivacional, funcional, objetual, significativa y estructural. Sus caracteres, por lo tanto, son los siguientes: 1) Tener motivación, es decir, que tiene causas, que está determinada. 2) Unidad funcional: la de poseer función, finalidad u objetivo: resolver las tensiones producidas por la motivación. 3) Poseer objeto o fin, que es siempre un vínculo, una relación interpersonal, real o virtual. 4) Poseer una unidad significativa, es decir, tener un sentido que se implica comprensivamente como acontecer humano en la personalidad total y en la situación de la cual emerge. 5) Tener estructura: implica una pauta específica de relación." <sup>(8)</sup>

Así, dentro de una concepción molar de la conducta se incluye el análisis de los siguientes elementos de la misma: el sujeto, el objeto, y el vínculo establecido entre ambos; la motivación, la finalidad, el significado y la estructura de la conducta.

Si retomamos los ejemplos aportados anteriormente nos podríamos preguntar: ¿quién es el profesor que está exponiendo su clase?, ¿cómo la expone?, ¿por qué la expone y por qué lo hace de esa manera?, ¿ante qué grupo?, ¿cómo es su relación con el grupo?, ¿cómo es su relación con el conocimiento y con el tema de su exposición?, ¿qué significado tiene para él ese hecho de exponer la clase?, etc.

En el otro ejemplo nos podríamos preguntar: ¿quién está

---

<sup>8</sup> José Bleger, Psicología de la conducta, p. 89.

estudiando?, ¿qué estudia?, ¿cómo lo estudia?, ¿qué significado tiene para él estudiar eso?, ¿por qué lo estudia?, ¿qué necesidad satisface con eso?, ¿cómo se relaciona con el objeto de estudio?, etc.

Para seguir con la exposición sobre conducta humana se agregará que dentro del concepto se van a incluir tanto los aspectos que podemos observar como los que no podemos observar, tanto las acciones visibles, externas, como las acciones internas e invisibles.

"De antiguo se reconoce en el ser humano dos tipos distintos de fenómenos, a los que pueden reducirse todas sus manifestaciones. Uno es concreto, aparece en el cuerpo y en actuaciones sobre el mundo externo... Otro tipo de conducta incluye todas aquellas manifestaciones que no se dan como acciones materiales y concretas sino de manera simbólica; estas últimas son los fenómenos reconocidos como mentales..."<sup>(9)</sup>

Pichón-Riviere<sup>(10)</sup> representa a los tres tipos de conducta con tres círculos concéntricos, correspondiendo del centro hacia el exterior, primero al de los fenómenos mentales, segundo al de los corporales y tercero al de los de la actuación del mundo externo.

---

<sup>9</sup> José Bleger, Op. Cit., pp. 30-32.

<sup>10</sup> Enrique Pichón-Riviere, El proceso grupal. Del psicoanálisis a la psicología social, México, Grijalvo, 1987, p. 44.

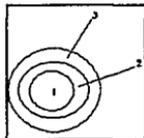
El llama a este esquema: "Áreas de la conducta". (11)

Volviendo a los dos ejemplos anteriores, cuando el profesor expone la clase ante su grupo de alumnos, está realizando una serie de acciones mentales y afectivas que no podemos ver directamente, pero que podemos inferir de alguna manera a partir de lo que sí vemos. Al seguir su exposición, podemos inferir, por ejemplo, la lógica de su pensamiento: si éste es coherente o incoherente, profundo o superficial, continuo o intermitente, etc. Del tipo de silencios que haga podemos inferir si está pensando la respuesta a una pregunta, si está molesto o cansado, etc. De su actitud externa podemos inferir también de alguna manera su estado de ánimo: si está alegre o triste, tenso o relajado, a gusto o a disgusto; si las preguntas que recibe lo confrontan internamente; si la actitud del grupo le molesta o no, etc. Todas éstas son acciones internas, mentales o afectivas, que no se pueden observar directamente, pero que forman parte también de la conducta molar que se emite al exponer la clase ante su grupo de alumnos.

Cuando estudiamos también realizamos una serie de acciones

---

<sup>11</sup> Pichón Riviere ha reconocido tres áreas de manifestación de la conducta humana



1. Área de la mente.
2. Área del cuerpo.
3. Área del mundo externo.

internas, tanto mentales como afectivas, que forman parte de la conducta molar. Pensamos, dudamos, nos preguntamos, analizamos, sintetizamos, reflexionamos, confrontamos, etc.

Entonces, cuando hablamos de una conducta molar, se está incluyendo tanto los aspectos observables como los no observables; tanto las acciones externas como las internas, integradas todas en la unidad de la misma conducta molar.

El campo de la psicología dentro del conductismo clásico se reduce únicamente a los aspectos externos, observables y factiblemente medibles de la conducta.

"La psicología tal como la ve el conductista, es una rama puramente objetiva y experimental de la ciencia natural... La introspección no constituye una parte esencial de sus métodos... Parece haber llegado el momento de que la psicología descarte toda referencia a la conciencia; de que no necesite ya engañarse al creer que su objeto de observación son los estados mentales".<sup>(12)</sup>

Esta concepción es rechazada por la psicología conductista, específicamente por Skinner cuando acepta el comportamiento encubierto como objeto de análisis.

"Además, el comportamiento encubierto se observa fácilmente y no carece de importancia, y el descuidarlo simplemente porque no era 'objetivo' fue el error del conductismo metodológico y de

---

<sup>12</sup> J.B. Matson., *Psychology As The Behaviorist Views It*. Cit. en: Marx y Hillis, Sistemas y teorías psicológicas contemporáneas, Buenos Aires, Argentina, 1980, p. 58.

ciertas versiones del positivismo lógico y del estructuralismo".  
(13)

Se está entonces de acuerdo con la concepción que tiene Pichón-Riviere sobre las tres áreas de la conducta, aunque algunas conductas se realizan predominantemente en alguna de ellas. Así por ejemplo, al estudiar se expresa tanto las acciones internas o mentales, como en la posición corporal ante el estudio y en las acciones sobre el libro, el cuaderno, el pizarrón, etc.

En un tercer renglón se dirá que para poder analizar y comprender una conducta humana, es indispensable que manejemos el concepto de motivación de la conducta. Y por tal se puede entender la causalidad de la conducta, o sea, el conjunto de causas o razones por las cuales determinado individuo emite determinada conducta en un momento dado. Los conceptos de motivación y causalidad los maneja Bleger de la siguiente manera:

"La causalidad opera en todos los niveles de integración (físico-químico, biológico y psicológico-social) de la conducta, y reservamos el término causalidad operante en éste último para lo que denominamos motivación. Motivación es entonces la causalidad operante en el nivel psicológico de integración, ya que la motivación es también conducta y no un agente externo o extraño o distinto de la conducta misma. Tampoco excluye los otros niveles de integración, sino que, como en el caso de la conducta en general, los implica". (14)

---

13 B.F. Skinner "Sobre el conductismo". Teorías del aprendizaje, Antología, México, SEP, UPN, 1976, p.68.

14 José Bleger, Psicología de la conducta, p.157.

Los niveles de integración de que habla son un instrumento para el análisis de la conducta; en el hombre se integra lo físico-químico (común a todos los elementos, aún los no vivientes), lo biológico (común a todos los organismos vivientes), y lo psicológico-social (propio del hombre). Cuando se habla del nivel psicológico de integración nos referimos a este último en el que se contiene o implica también los demás niveles.

En el concepto de motivación se encierran muchos elementos que se podrían aclarar como por ejemplo los que nos dice Freud<sup>(15)</sup> acerca de las causas de las conductas. El nos expone que toda conducta tiene una explicación aunque no es siempre evidente a primera vista, pero toda conducta tiene una razón de ser. También nos señala que ninguna conducta humana tiene únicamente una causa que la explique, sino que, por el contrario, siempre interviene una gran cantidad de factores como determinantes de ella, agrega además que los factores que motivan la conducta son de diversa índole y actúa a diferentes niveles. Algunos factores son internos y otros externos; o sea, unos provienen del mismo individuo y otros de su exterior. Algunos factores son conscientes cuando el individuo se da cuenta de ellos; y otros son inconscientes, o sea, que el individuo no se da cuenta del papel que están jugando en su conducta. Algunos factores pueden brotar del momento presente o bien provenir de deseos o expectativas para el futuro, y estar

---

<sup>15</sup> Sigmund Freud, "Lecciones introductorias al psicoanálisis" cap. XXIII Vías de formación de síntomas, en Obras Completas de Freud. Tomo II, pp. 2348 y ss.

también actuando en el momento presente.

"Freud habla, por ejemplo de tres series de causas que explican la conducta, las cuales no actúan independientemente, sino de manera interrelacionada. Una primera serie la constituyen los factores hereditarios y congénitos (la herencia genética y el proceso de gestación y desarrollo intrauterino). Una segunda serie está constituida por las experiencias vividas anteriormente por el individuo. Una tercera serie está constituida por los factores del momento, o factores desencadenantes. Freud les llama series complementarias, ya que es la resultante de la interacción entre ellas la que, actuando sobre la disposición del sujeto en ese momento, produce los efectos de la conducta". <sup>(16)</sup>

Freud nos enseñó también que para poder comprender y explicar determinada conducta, es indispensable analizar el campo en el que ésta se da; es decir analizar todos aquellos elementos que están presentes en ese momento y que pueden estar influyendo y determinando esa conducta. Algunos de estos elementos son el sitio, la hora, los objetos externos, las demás otras personas, etc. Otros elementos del campo, internos al sujeto mismo, son su estado de ánimo, su modo de ser, el tipo de relación que está estableciendo con los objetos y con las personas a su alrededor, y sobre todo la manera como él está viviendo ese momento y lo que sucede ahí.

Bleger distingue en el campo dos subestructuras o subunidades, a las que denomina campo ambiental o geográfico y campo psicológico. El campo ambiental lo constituye un conjunto de

---

<sup>16</sup> Carlos Zarzar Charur, Op. Cit, p. 41.

elementos, condiciones y sucesos incluyendo las personas en él, tal como puede ser descrito por cualquier otra persona que se proponga observar. Y el campo psicológico es la configuración o estructura particular que para el sujeto tiene en un momento dado el campo ambiental, o en otras palabras, sería la manera como el sujeto percibe y vive ese momento. (17)

Con observar a una persona en un momento dado no basta para entenderla, sino que es necesario conocer su historia; tanto los aspectos genéticos y hereditarios, como los factores histórico-ambientales (familia, escuela, experiencias, educación, etc.) ya que todos esos factores han contribuido en mayor o menor medida a la conformación de su personalidad, y pueden ser, en el momento presente, los determinantes de su conducta. "La conducta del ser humano no es ya una cualidad que emerge de un algo interior y que se despliega en un afuera; no hay que buscar en un 'adentro' lo que se manifiesta 'afuera'. Las cualidades de un ser humano derivan siempre de su relación con el conjunto de condiciones totales y reales. El conjunto de elementos, hechos, relaciones y condiciones, constituye lo que se denomina situación, que cubre siempre una fase o cierto período, un tiempo". (18)

Recapitulando un poco lo que se ha dicho hasta aquí, se dirá mientras que por un lado se afirmó que toda conducta humana tiene una explicación causal influida por muchos factores que podríamos llamarle policausalidad, por otro lado se dijo también que es muy

---

<sup>17</sup> Cfr. José Bleger, Op. Cit., pp. 48 y ss.

<sup>18</sup> José Bleger, Op.Cit., p. 45.

difícil llegar a detectar, analizar y comprender la totalidad de esos factores que están motivando dicha conducta.

De todo esto podríamos desprender dos actitudes que debe de poseer todo maestro o profesor: por un lado, la de pensar que todo lo que sucede tiene una explicación; pero por otro lado, la de no irse siempre por la explicación más rápida o sencilla, sino tratar de descubrir las verdaderas causas explicativas de las conductas que se observan.

Para poder explicar a profundidad una conducta no debemos agotar su estudio con el análisis del "por qué" o de su motivación; sino que también es necesario recurrir al análisis del "para qué" o de la finalidad de dicha conducta.

De manera general podemos decir que la finalidad de toda conducta humana es la satisfacción de una necesidad. Esta afirmación la podemos entender por lo menos a dos niveles. Atendiendo a su nivel profundo, se puede decir que toda conducta humana tiene la finalidad de conservar (o de recuperar si lo ha perdido) el equilibrio del organismo, lo cual, constituye la necesidad fundamental. Como todo organismo viviente, el ser humano posee un mecanismo mediante el cual se consigue este efecto de mantener constantes las condiciones de equilibrio, o de recuperarlas si se han perdido. A este mecanismo se le denomina homeostasis.

"Todo organismo se haya en un equilibrio inestable o lábil, en el sentido de que si bien tiende a mantener un equilibrio éste no puede ser estático, total ni definitivo. El organismo tiende a

mantener dicho equilibrio o a recuperarlo si lo ha perdido, y las modificaciones que en él se producen para lograr dicha finalidad constituyen la conducta del organismo. Y esto mismo ocurre también en el nivel de integración psicológica". (19)

El concepto homeostasis tomado de la biología, entonces, se aplica también al ser humano en el nivel psicológico. Existe una diferencia entre el ser humano y los demás organismos vivientes; y es que mientras en estos últimos el mecanismo homeostático funciona exclusivamente en los niveles físico, químico y biológico, en el ser humano funciona también al nivel de lo psicológico.

El concepto de homeostasis en psicología se refiere entonces, en síntesis, a que el campo psicológico tiende a mantener constantes sus condiciones de equilibrio o a recuperarlas si las ha perdido; esta tendencia a la desorganización o al desequilibrio proviene en parte de la propia inestabilidad del campo psicológico, pero también del campo ambiental o geográfico. Se debe considerar que "nunca se recupera totalmente el estado de organización y el equilibrio anterior, sino que en esta creación y regulación de tensión van paulatinamente apareciendo nuevas formas de reacción y nuevas integraciones, de manera que en este proceso ocurre un aprendizaje. La finalidad que se logra con la conducta no es una finalidad mecánica, sino que ocurre o tiene lugar un verdadero proceso de aprendizaje y de adaptación con creencias nuevas.

"La estructura no vuelve nunca a ser exactamente la misma que existió antes. Esto posibilita el proceso de aprendizaje, es decir,

---

<sup>19</sup> José Bleger, Op.Cit., p.93.

la modificación más o menos estable o permanente de la conducta a raíz de determinadas experiencias". (20)

Todavía queda un último elemento que conviene explicar para entender más a fondo la conducta. Es el hecho de que toda conducta humana tiene un sentido, un significado.

"Hemos de emplear como sinónimos los términos sentido y significado, y nos referimos con ellos a la relación que tiene siempre la conducta con la vida y la personalidad total del sujeto con una situación dada... Toda conducta tiene un sentido cuando la relacionamos con la vida del sujeto en las situaciones concretas en que dicha conducta se manifiesta; un movimiento de los brazos deja de ser solamente un movimiento y pasa a ser suceso humano -conducta molar- cuando conocemos su sentido: rechazo, acercamiento, saludo, etc." (21)

La conducta humana tiene también un significado social, y éste viene dado por la relación que dicha conducta tiene con la cultura tanto social como familiar y/o del ámbito particular en el que esa conducta sea emitida. Podemos entender por cultura al conjunto de costumbres, normas, conocimientos, valores, ideología, etc. imperantes en ese momento en un ámbito determinado.

Filloux nos dice que "una cultura es el modo de vida de un pueblo... La cultura es la configuración de los comportamientos aprendidos y de sus resultados, cuyos elementos son compartidos y

---

<sup>20</sup> José Bleger, Op. Cit., pp. 96 y 99. Cit. en Carlos Zarzar Charur, Op.Cit., p. 41.

<sup>21</sup> *Ibidem*, p. 49.

transmitidos por los miembros de una sociedad determinada."<sup>(22)</sup>

La relación de una conducta con esa cultura puede ser, por ejemplo, de indiferencia, de aceptación pasiva, de defensa, de confianza, de ingenuidad, de rechazo, de rebeldía, de diálogo, de deseo de transformarla o aún de destruirla, etc.

Lo que se habló aquí sobre significado de la conducta, tiene aplicación también al hablar del significado del aprendizaje, y del aprendizaje significativo.

Se ha abordado hasta aquí el concepto de conducta. Sin embargo, cuando se habla de aprendizaje nos referimos no a la modificación de las conductas sino a la modificación de las pautas de conducta.

## 2.- Pautas de conducta.

Todo ser humano nace con la potencialidad de emitir un número infinito de conductas pero este número se ve condicionado por una serie de circunstancias. El hecho de nacer en una época determinada, reduce ya en gran medida ese número de conductas posibles. Cuando un niño viene al mundo se encuentra inmerso en el seno de una familia, en la que parece que ya está todo establecido: el papel del padre y de la madre, el de los hermanos, su propio papel, las obligaciones de cada uno, lo que se puede y lo que no se puede hacer, las normas y las costumbres, la religión, la moral, los valores, etc.

---

<sup>22</sup> Jean-Claude Filloux, "La personalidad", Psicología actual, México, Grijalvo, 1983, pp. 27 y ss.

Si el recién nacido quiere sobresalir en el ambiente familiar tiene que aprender a conocer estas normas y adaptarse a ellas.

"Todo ser humano debe sufrir este proceso de 'endoculturación' sin el cual no podría existir como miembro de una sociedad; en el transcurso de este proceso, el individuo aprende las formas de comportamiento admitidas por su grupo y tiende, por consiguiente, adoptar el tipo de personalidad que se considera deseable; tal es la premisa mayor de la antropología cultural."<sup>(23)</sup>

Así, desde el nacimiento y los primeros años de vida, el número de conductas posibles para cada persona se va viendo afectado y determinado por estas series de circunstancias.

Aún después de toda esta afección y determinación, nos encontramos con que el número de conductas posibles para una determinada persona es inmenso. Y de hecho, cada uno de nosotros hace muchas cosas a lo largo de su vida, realiza muchas acciones, emite muchas conductas.

Zarzar Charur nos dice que si pudiéramos observar todo lo que hace un individuo a lo largo de un día, de una semana, de un mes, y si además de observarlo pudiéramos platicar profundamente con él sobre la manera como vive las cosas, podríamos ver cómo muchas de sus conductas (que a primera vista podrían parecer independientes y desligadas unas de otras), son emitidas siguiendo un mismo modelo o una misma pauta. <sup>(24)</sup>

"En condiciones habituales, cada persona realiza la totalidad

---

<sup>23</sup> Jean-Claude Filloux, Op. Cit., p. 29.

<sup>24</sup> Cfr. Carlos Zarzar Charur, Op. Cit., p. 32.

de las conductas y de las estructuras posibles; organiza su personalidad sólo sobre el predominio de algunas de ellas. Cada individuo tiene su repertorio de conductas, modos o estructuras privilegiados de comportamiento. Eso es justamente lo que constituye la personalidad... Modificando las condiciones todos los individuos pueden realizar la totalidad de las estructuras de conductas posibles, con intensidad, frecuencia y duración muy variables."<sup>(25)</sup>

Toda persona emite a lo largo de su vida tal número de conductas, que si cada una de éstas fuera única, original y diferente a las demás, nos encontraríamos con personalidades completamente dispersas, fragmentadas, incoherentes. De hecho esto no sucede así, sino que cada conducta nueva es estructurada en forma semejante a conductas anteriores. Es decir, que en situaciones parecidas a situaciones anteriores, ante objetos semejantes a objetos anteriores (o que el sujeto capta como semejantes), la persona va a reaccionar de una manera parecida a como lo hizo entonces.

Una pauta de conducta es, pues, "una determinada forma de estructurar la conducta, que se va repitiendo de manera tal que llega a constituir parte integrante del sujeto."<sup>(26)</sup>

"Entendemos por pauta de conducta aquel conjunto de manifestaciones que aparecen en forma unitaria, conservando una cierta esterotipia en la contigüidad de los elementos que la

---

<sup>25</sup> José Bleger, Op. Cit, p. 198.

<sup>26</sup> Carlos Zarzar Charur, Op. Cit, p.32.

integran. Estas pautas constituyen, en cierta medida, modos privilegiados de comportamiento que en su conjunto caracterizan la personalidad; por el término modos privilegiados de comportamiento se comprende también la tendencia a estructurar las situaciones nuevas de tal manera que el organismo pueda operar de la manera más adecuada, y una de sus posibilidades es la de asimilar las situaciones ya conocidas y ya resueltas."<sup>(27)</sup>

Para poder comprender mejor lo que es pauta de conducta es conveniente explicar lo que es "estructura de la conducta" y "objeto de la conducta."

A) Por estructura de la conducta podemos entender el tipo de relación o vínculo establecido entre el sujeto y el objeto. Este último elemento, el vínculo, es el que define el tipo de estructura de la conducta.

"Llamamos vínculo... a la manera particular en que un sujeto se conecta o relaciona con el otro o los otros, creando una estructura que es particular para cada caso y para cada momento. Podemos definir el vínculo como una relación particular con el objeto; de esta relación particular resulta una conducta más o menos fija con ese objeto, la cual forma un 'pattern', tanto en la relación interna como en la relación externa con el objeto."<sup>(28)</sup>

En los conceptos de vínculo y de estructura se encuentran como cristalizados los elementos que se analizaron en la conducta molar:

---

<sup>27</sup> José Bleger, Op. Cit., p. 285.

<sup>28</sup> Enrique Pichón-Riviere, Teoría del vínculo, pp. 22 y 35. Cit. en Zarzar Charur, Op. Cit., p.42.

su totalidad, la finalidad, la motivación y el significado.

Cuando se habla del sujeto de la conducta nos referimos a la persona que emite esa conducta, a la persona que realiza una acción. Es un sujeto concreto. Pero también es un sujeto histórico, con antecedentes, tanto genéticos como educativos (familia, escuela) y particulares. Las características de la conducta molar, (finalidad, significado, motivación) son características del sujeto de la conducta.

Se entiende entonces por "estructura de la conducta" el tipo de relación establecido entre todos los elementos que integran o que forman parte de dicha conducta.

B) Toda conducta está siempre ligada a un objeto. Únicamente que no siempre es fácil determinar ese objeto de la conducta, ya que puede ser concreto y visible, o interno, virtual y por lo tanto invisible para un observador externo. Más aún, el objeto puede ser doble: externamente, el sujeto puede estar relacionando con un objeto externo, mientras que internamente la relación establecida es con otro objeto, que entonces sería virtual. Decimos en este caso que el objeto es un objeto disociado.

"La conducta siempre es un vínculo con otros, una relación interpersonal; toda acción en el mundo externo es, obviamente, una relación del sujeto con un objeto (animado o inanimado) que en este caso es concreto; pero también toda conducta en el área de la mente o del cuerpo está siempre referida a un objeto, que en este caso es virtual, pero no por ello menos real, desde el punto de vista psicológico aún la relación con un objeto concreto inanimado

implica la existencia de objetos virtuales, porque la conducta es primordial y fundamentalmente un vínculo con otros seres humanos; en otros términos, es siempre una relación interpersonal."<sup>(29)</sup>

En su artículo, Carlos Zarzar <sup>(30)</sup> nos da un ejemplo para que podamos entender con mayor claridad lo anterior.

El profesor expone su clase. Uno de sus alumnos, en especial, parece seguir su exposición con el máximo interés. Sin embargo, el alumno está pensando en la muchacha que conoció el fin de semana y en los momentos agradables que pasó con ella. En cuanto a la parte externa de su conducta (postura física, atención al profesor, sus apuntes, etc.) decimos que tiene un objeto externo: el profesor y la exposición de la clase. Pero internamente su conducta tiene como objeto la joven que conoció, que en este caso constituye un objeto virtual, ya que ella no está presente físicamente en el salón, sino en el pensamiento del alumno. Decimos entonces que el alumno está disociado, ya que físicamente y con su actitud corporal está presente en el salón y en la exposición de la clase pero mentalmente está en otro lado.

C) Se nos dice que existen muchos tipos de vínculos o muchas maneras de relacionarnos con el mismo objeto. Un mismo individuo se puede relacionar con un mismo objeto de diversas maneras dependiendo tanto de la situación del momento, como la disposición

---

<sup>29</sup> José Bleger, Op. Cit, p. 106

<sup>30</sup> Carlos Zarzar Charur, Op. Cit, p. 33.

psicológica en la que él se encuentre. Diversos individuos se relacionarán de diversas maneras con un mismo objeto, aún en la misma situación externa dependiendo tanto de su personalidad, como de la disposición psicológica en que cada uno se encuentre en ese momento.

En una situación en que un profesor dé a sus alumnos un problema de matemáticas para resolver en sus cuadernos, en sus sitios, en ese momento, y suponiendo que todos los alumnos se propongan a resolverlo, la situación externa es la misma para todos los estudiantes; el objeto de su conducta es también el mismo: el problema de matemáticas. La conducta molar parece ser la misma en todos: resolver un problema de matemáticas. Y de hecho es la misma, pero solo desde un punto de vista externo, ya que internamente cada uno de ellos se está relacionando de diversa manera con ese único objeto; estas diferencias en el vínculo hace que la conducta sea diferente en cada uno de ellos y, que por lo tanto sean también diferentes en el fondo. Estas diferentes formas de relacionarse con el objeto van a depender de la personalidad de cada individuo, de sus experiencias pasadas, de su motivación, y de la disposición psicológica que tengan en ese momento. Unos se pondrán a resolver el problema de una forma y otros de otra.

D) De una manera general, podemos decir que los dos tipos básicos de vínculo con el objeto de la conducta son los de atracción y de rechazo. Aunque cada uno de éstos puede manifestarse de diversas formas.

Se nos dice que existen básicamente dos grandes grupos de

valencias a pesar de la gran variedad de respuestas que se puedan dar de acuerdo a las necesidades y deseos que un niño o un adulto puedan tener.

"La dirección que la valencia imparte a la conducta del niño varía extraordinariamente de acuerdo al contenido de las necesidades y deseos. Sin embargo, podemos distinguir dos grandes grupos de valencias de acuerdo al tipo de conducta inicial que ponen en marcha: las valencias positivas (+), que producen un movimiento de aproximación; y las valencias negativas (-), que producen un movimiento de rechazo o de retirada. <sup>(31)</sup>

Cuando una persona experimenta al mismo tiempo atracción y rechazo por algún objeto, decimos que está en conflicto; en un conflicto de ambivalencia. Cuando sentimos solamente atracción, es fácil decidir cómo actuar para acercarnos a ese objeto; al sentir únicamente rechazo; es fácil también decidir cómo actuar para alejarse de él. Pero cuando se experimenta atracción y rechazo al mismo tiempo, el sujeto se encuentra en una situación de conflicto.

"El conflicto que Kurt Lewin denomina atracción-rechazo, es el tipo de conflicto que Bleuler llamó de ambivalencia y que consiste en la coincidencia sobre el mismo objeto, al mismo tiempo, de actitudes, impulsos o afectos contradictorios." <sup>(32)</sup>

"Cuando estamos en una situación de ambivalencia sufrimos de ansiedad y/o tensión porque peligra el objeto que uno quiere, por

---

<sup>31</sup> Kurt Lewin, Dinámica de la personalidad, p. 92. Cit. en Carlos Zarzar Charur, Op.Cit., p. 42.

<sup>32</sup> José Bleger, Op.Cit., pp. 176 y 177

el odio o el rechazo que se le tiene al mismo tiempo; va acompañado de depresión y culpa".<sup>(33)</sup>

E) Se considera más fácil modificar las conductas externas, adaptándolas a las circunstancias, que modificar las pautas de conducta, ya que la modificación de las pautas implica un cambio más profundo en el individuo. Como en todo cambio, aquí se presentan ciertas resistencias que dependen de las circunstancias en que se dé éste.

Cuanto más profundo sea un cambio, más en peligro pone el estado de equilibrio en que se encuentra el organismo. De hecho, todo cambio implica una pérdida por lo menos temporal, de ese estado de equilibrio. Mientras dura ese proceso de cambio, mientras no se recupere el estado de equilibrio, el organismo está en un estado de ansiedad que es precisamente el que lo impulsa a buscar nuevas formas de recuperación. Esta ansiedad no es sino la expresión de los dos miedos básicos: el miedo a la pérdida y el miedo al ataque que configura la reacción de resistencia al cambio. Los miedos de pérdida de equilibrio y miedo al ataque son mayores en unos sujetos que en otros y pueden estar ligados a diferentes objetos, que algunos sujetos verán como peligrosos y a otros no, y viceversa.<sup>(34)</sup>

El aprendizaje al ser un proceso de cambio, de modificación de pautas de conducta, se va a encontrar, pues, con este tipo de

---

<sup>33</sup> José Bleger, Op.Cit., pp. 176 y 177.

<sup>34</sup> Cfr. Enrique Pichón-Riviere. El proceso grupal. Del Psicoanálisis a la Psicología Social, pp.63, 125, 137 y 153.

resistencia. Y serán mayores mientras mayores sean las repercusiones de ese cambio en la vida y en la personalidad del sujeto.

### 3.- Aprendizaje en la escuela.

La situación de docencia se concibe aquí como un proceso en donde se presentan indisolubles los dos elementos de enseñanza y aprendizaje. Se está en contra de la idea de que, -como tradicionalmente se concibe- "a la escuela, el estudiante va a aprender, y el profesor va a enseñar." Se piensa entonces que a la escuela, y en el salón de clases, el profesor tanto como los alumnos van a aprender aunque el tipo, el nivel y el objeto de aprendizaje sean diferentes en unos u otros.

A) "Enseñanza y aprendizaje constituyen pasos dialécticos inseparables, integrantes de un proceso único en permanente movimiento, pero no sólo por el hecho de que cuando hay alguien que aprende tiene que haber otro que enseña, sino también en virtud del principio según el cual no se puede enseñar correctamente mientras no se aprenda durante la misma tarea de enseñanza.

"Aprendizaje y enseñanza están tan solidariamente relacionados que, con frecuencia en los grupos operativos que se ocupan de este tema se acuñó un neologismo, que primero apareció como lapsus, y que integra ambos términos: enseñanza."<sup>(35)</sup>

Por otra parte nos damos cuenta que los estudiantes no tienen como única y exclusiva fuente al profesor, sus aprendizajes, no tan

---

<sup>35</sup> José Bleger, Temas de Psicología, pp. 58 a 60

sólo vienen de sus profesores, de lo que éstos les enseñan directamente, sino que también obtienen sus aprendizajes de otras fuentes, como por ejemplo: libros y material impreso, películas, discusiones con sus compañeros, etc.

Pueden darse casos en que un grupo o algunos alumnos aprendan mucho sobre una temática de algún curso, sin que el profesor les haya enseñado nada, por lo menos en el sentido tradicional del término. \*

Se considera que la tarea central del profesor, más que la de enseñar, es la de propiciar el aprendizaje de sus estudiantes, la de ayudarlos en su proceso de aprendizaje.

B) Quizá no hemos pensado que los estudiantes en la escuela no tan sólo aprenden a manejar información, sino que aprenden muchas otras cosas, como por ejemplo, a conocer a sus profesores y a distinguir los diferentes tipos de profesores que hay; quizá también a conocer las debilidades de cada uno de ellos; aprenden las formas más adecuadas para hacer que sean menos exigentes, aprenden a preveer qué tipo de examen le hará cada profesor, etc.

Quizá también aprende el estudiante, sin darse cuenta, cómo se da una clase, cómo se debe de tratar a los alumnos, cómo se debe actuar siendo profesor, etc. Cuando menos aprende una forma de hacer todo esto, y que quizá reproducirá de alguna manera cuando él quizá llegue a ser profesor.

El estudiante aprende también una estructura de relaciones

---

\* Se utilizará el término tradicional para aquella educación verbalista, con carácter narrativo, teniendo esta educación una perspectiva vertical.

sociales: aprende que el profesor es la autoridad, porque posee el poder que le da el conocimiento y que por eso es él quien dicta las reglas en el salón de clase; aprende que los alumnos deben luchar por sobresalir entre sus compañeros y, por lo tanto, aprende a vivir en un ambiente de competencia y rivalidad, etc.

Aprende también el estudiante, una serie de actitudes fundamentales frente a la vida: aprende que para llegar a ser alguien hay que estudiar y esforzarse por sobresalir, aprende que el que no sabe no vale; aprende a limitar y reprimir sus propias iniciativas, su creatividad, sus impulsos y sus intereses, para limitarse a seguir las instrucciones y las indicaciones que le vienen de fuera, de quien tiene autoridad; aprende a no pensar por sí mismo, sino a esperar que le digan lo que tiene que hacer, etc.

Todos estos aprendizajes y muchos otros, iniciados en el seno de la familia son logrados y/o reforzados en la escuela, a lo largo de todos esos años que el estudiante pasa en el aula.

Estos aprendizajes son llamados de socialización en distinción de los aprendizajes propiamente académicos, que son los que se refieren exclusivamente a los contenidos de los programas educativos.

"Desde al punto de vista organizativo, la Universidad constituye la cúspide del sistema educacional, sistema que tiene ante todo una función socializadora; esto es, preparar a los sujetos -mediante la internalización de normas, valores, imágenes, conceptos, aptitudes, pautas de comportamiento, etc., para el desempeño de roles a los que 'la sociedad' los destina; en resumen,

adaptándolos a la particular formación social en la que han de vivir." <sup>(36)</sup>

C) La mayor parte de la información estudiada y aprendida en la escuela será olvidada, en la medida en que no es utilizada en la vida diaria. Pero estos otros aprendizajes de socialización permanecen ahí sedimentados en el sujeto. Son pautas de conducta que ha incorporado a su personalidad.

Antes de comenzar un curso -sería ideal-, nos preguntamos ¿Qué quiero que aprendan los estudiantes durante mi curso? esta pregunta se traduce por los objetivos de aprendizaje.

Un profesor se puede plantear tres tipos de objetivos para un curso. Los dos primeros corresponden al aprendizaje que se ha llamado propiamente académico; y el tercero corresponde al aprendizaje de socialización.

El primer tipo de objetivos se refiere al conocimiento de cierta información, al manejo de ciertos contenidos teóricos. Todo programa de estudios es elaborado en función de una serie de contenidos, llamados normalmente contenidos temáticos o contenidos programáticos. Para tratar y explicar estos contenidos, el profesor selecciona la información que considera más pertinente. Además se pregunta cuáles son los conceptos básicos y fundamentales que sus estudiantes deben conocer y manejar con toda claridad, así como cuál es la información adicional que complementará y ampliará la explicación de esos conceptos básicos. Con la respuesta que dé a

---

<sup>36</sup> Tomás Vasconi y Recca, Inés, "Modernización y crisis en la Universidad Latinoamericana", En: Labarca, Vasconi, et.al. La educación burguesa, Buenos Aires, El ateneo, 1973, p.18.

estas preguntas el profesor podrá elaborar los objetivos de este primer tipo.

El segundo tipo de objetivos se refiere más directamente al tipo de relación que deseamos que los estudiantes establezcan con la información que se maneja en el curso. Se refiere por ejemplo, a las actitudes útiles o necesarias para enfrentar y manejar esta información: por ejemplo, actitud crítica ante la lectura, actitud investigadora ante los fenómenos, actitudes de objetividad, rigurosidad y disciplina, actitudes básicas ante la ciencia, ante el conocimiento, ante la tecnología, etc. Se refiere también al método con el que deseamos que los estudiantes manejen la información: vgr., método histórico-social, método científico-experimental, método clínico, etc. El aprendizaje del método les ayudará no solo a manejar la información de este curso particular, sino también los capacitará para manejar la información sobre el área que puedan manejar posteriormente.

Por último se refiere también a las habilidades en las que necesariamente se deben reflejar los dos puntos anteriores: habilidades para el análisis, para la síntesis, para la discusión, para la elaboración de trabajos, para la realización de experimentos; para la aplicación práctica de lo visto en clase, en trabajos fuera de clase, etc.

El tercer tipo de objetivos se refiere al tipo de socialización que el profesor desea contribuir a que sus alumnos aprendan. Más particularmente se refiere al tipo de vínculo que deseamos que el estudiante aprenda: vínculo con sus compañeros (de

competencia, de colaboración, de superioridad, etc.)

Mientras que los dos primeros tipos de objetivos (los propiamente académicos) deben de quedar anotados en el programa del curso, para este último basta con que el profesor lo tenga siempre presente. Este tipo de objetivos no se alcanzan poniendo en el currículo una materia llamada "socialización" ni incluyendo en el programa de una materia un tema con ese mismo nombre. Este tipo de objetivos se alcanza a través de la manera cómo son impartidas la materia propias del programa.

## **CAPITULO II. EVALUACION EN EL PROCESO EDUCATIVO**

### **1. Panorama Histórico de la Evaluación**

#### **1.1. Evaluación. Conceptos**

#### **1.2. Antecedentes de la Evaluación**

CAPITULO II  
EVALUACION EN EL PROCESO EDUCATIVO

1. Panorama histórico de la evaluación.

1.1. Evaluación. Conceptos.

La más amplia acepción de "evaluar" nos dice Hernández Ruiz <sup>(37)</sup> es formular juicios de valor. El problema empieza desde este momento ya que el concepto de valor es axiológico, no matemático. La matemática es un instrumento de precisión aplicable a ciertos valores y a otros no. En cuanto que el objeto evaluado posee una actividad, no puede ser sujeto a evaluación matemática con pretensiones de exactitud.

El aprendizaje de un sujeto depende principalmente de éste, por lo mismo, no puede ser medido con precisión porque los elementos de variabilidad dados en él son múltiples y por ser subjetivos son más o menos inaccesibles.

La evaluación educativa se ha dirigido a querer alcanzar la objetividad y la precisión matemática. Esta objetivación no puede dejar a un lado al sujeto del aprendizaje ya que "el único módulo de medida del aprovechamiento educativo de un sujeto cualquiera es él mismo". <sup>(38)</sup>

La evaluación escolar contemporánea pretende ser entonces

---

<sup>37</sup> Santiago Hernández Ruiz, "El problema de la evaluación", Didáctica General, Fernández Editores, México, 1972, p. 259.

<sup>38</sup> Ibid. p. 260.

objetiva y matemática, esto sería, abstracta e impersonal. Resultando ser discriminatoria con los alumnos considerados individualmente.

Es abstracta porque toda persona a quien se le aplica, para valorarla, un módulo de medida establecido para otras personas o para una magnitud pensada en abstracto es en principio víctima de discriminación. Después, esta discriminación social se materializa en forma inhumana cuando debido al resultado de la evaluación el sujeto es afectado por años de su vida al perder el derecho de seguir estudiando por no tener la constancia documental que acredite "el saber".

Es cuestionable la condición de objetividad en la relación sujeto-objeto. Ya que por parte del sujeto que enseña y prueba, existen todas las posibilidades de subjetividad perturbadora.

En cuanto a los alumnos, la objetividad es un mito y a este respecto Hernández Ruiz dice que hay algunos fundamentos pedagógicos que hay que tomar en cuenta como es el discurso de la pedagogía y sus ciencias auxiliares que enseñan que no existen dos educandos iguales.

Se puede criticar a la evaluación actual diciendo que se ha invertido el sentido de la evaluación del rendimiento escolar, al hacer de ella, no una medida de los resultados del trabajo docente sino de las "posibilidades nativas" de los alumnos, con notable propósito eliminatorio. Hay un fenómeno que se ha tomado en cuenta por maestros de todos los tiempos, como son: Binet, Claparède, Pyle, etc., que es el de que los adelantos de los niños siguen un

curso irregular, muchas veces tanto a lo concerniente del ritmo general del desarrollo como en lo que afecta a la materia de aprendizaje. Puede ser que un alumno que durante un mes, un trimestre o un año se mostró apático, torpe, al mes o al año siguiente reacciona o despierta y puede no sólo restaurar el equilibrio perdido sino hasta superar a sus compañeros.

Creer, como creen o aparentan creer los "renovadores" formales, que la evaluación del aprendizaje empezó cuando aparecieron las primeras obras sobre la "medida" del rendimiento escolar es vanidad. Desde que la escuela existe, el maestro ha valorado los trabajos de sus discípulos porque sin ello es imposible percibir y administrar los adelantos de los mismos.

No hay acto "perceptible" de aprendizaje que no deba ir acompañado de un acto de sanción intelectual del maestro y de su correlativo axiológico de valoración, con o sin el instrumento matemático de la medida. Esto sólo es necesario para una ordenación jerárquica externa que muy poco agrega a la valoración útil mientras que sí introduce un sentimiento de competencia y rivalidad de muy notoria conveniencia pedagógica. El resultado es la condenación de un cierto número de alumnos por causas ajenas a su voluntad y la mecanización de las valoraciones periódicas por el maestro que lo distraen por una parte de sus obligaciones docentes, que serían mejor aprovechadas en enseñar.

Por el término de evaluación podemos entender una gran cantidad de significados ya que se le han atribuido muchos, porque ella misma lo ocasiona, ya que entraña numerosos procesos.

Para continuar con las acepciones de evaluación, Hilda Taba (39) nos dice que todo puede ser evaluado cuando de currículo o plan de estudios se trata; por ejemplo, todo lo que ello encierra como es los objetivos, el grado en que se cumplen éstos, sus alcances, la calidad del personal docente, la preparación de los estudiantes, la metodología de enseñanza, la bibliografía utilizada para cumplir o llegar a esos objetivos, la importancia y relación entre las materias, etc.

Chadwick (40) dice que la evaluación puede realizarse a diversos niveles y por los diferentes especialistas de diversas categorías. Otra corriente identifica la evaluación con la medición. Díaz Barriga (41) nos dice que "la psicología conductista define como objeto de estudio la conducta observable, utilizando para su aprehensión el método experimental". Es precisamente ahí donde aparece la teoría de la medición como una posibilidad para el tratamiento de los datos. Quizá ésta sea una de las formas más comunes de concebir a la evaluación, pero creo la más negativa.

Otra concepción de evaluación es la que la concibe como un proceso sumamente complicado, difícil y arduo el cual principia con

---

<sup>39</sup> Hilda Taba, Elaboración del currículo, Buenos Aires, Troquel, 1976, p. 408.

<sup>40</sup> Clifton Chadwick, Tecnología educacional para el docente, Vol.V, Buenos Aires, Paidós, 1977, p. 128.

<sup>41</sup> Angel Díaz Barriga, Algunas hipótesis sobre la evaluación escolar, Departamento de Tecnología Educativa, México, CISE, UNAM, 1980, pp. 10-11

la determinación de objetivos, como nos lo dice Tyler <sup>(42)</sup> para determinar en qué medida el currículo y la enseñanza satisfacen realmente la finalidad de la educación. "Puesto que los fines educativos consisten esencialmente en cambios que se operan en los seres humanos, es decir, transformaciones positivas en las formas de conducta del estudiante, la evaluación es el proceso de determinar en qué medida se consiguen tales cambios". En este proceso se llega al juicio sobre los aciertos y errores de los estudiantes y desemboca con la toma de conciencia y decisiones acerca de los cambios y las mejoras que se necesitan tanto en la enseñanza como en el plan de estudios.

Por último hay otros estudiosos que equiparan la evaluación con la calificación. Esta concepción viene a ser reduccionista ya que todo el progreso del estudiante, todo ese proceso de aprendizaje es simplificado a un número o a una nota. Hansen <sup>(43)</sup> dice que las calificaciones se utilizan en las escuelas como una especie de medio de soborno para hacerles hacer cosas (alumnos y maestros) que muchas veces no se desean hacer. El sistema basado en las calificaciones los hace trabajar por éstas y no porque les guste el trabajo a los alumnos o lo encuentren interesante. En algunas escuelas, las calificaciones se convierten en un fin en sí exactamente del mismo modo que el dinero lo hace en ocasiones en el mundo exterior. A los individuos que obtienen las mejores

---

<sup>42</sup> Ralph W. Tyler, Principios Básicos del Currículo, Buenos Aires, Troquel, 1973, p. 109.

<sup>43</sup> S. Hansen y J. Jensen, El pequeño libro rojo de la escuela, México, Extemporáneos, 1972, pp. 286-297.

calificaciones (o más dinero) se les considera como los mejores, independientemente de cómo y por qué las han conseguido (o de cómo han conseguido el dinero) y de cómo sean realmente, como individuos.

Las calificaciones pueden constituir un engaño, pueden engañar al público. Ellas se utilizan también para recompensar a los estudiantes que no saben mucho acerca de una materia pero que se esfuerzan, se les estimula dándoles buenas calificaciones al paso que algunos estudiantes listos, pero perezosos, se les dan calificaciones malas para persuadirlos de que deben trabajar mejor. Esto significa que las calificaciones no se dan como apreciación objetiva de la labor de cada estudiante sino que el criterio utilizado para aplicarlas varía de un estudiante a otro.

Por todo lo anteriormente dicho podemos ver que la evaluación viene a ser una tarea en verdad amplia y compleja. Para Hilda Taba<sup>(44)</sup> es una labor de clarificación de los aprendizajes que representan un buen desempeño en un campo particular; desarrollo y empleo de diversas maneras de obtener evidencias acerca de los cambios que se producen en los estudiantes; medios apropiados para sintetizar e interpretar esas evidencias; y empleo de la información obtenida acerca de si los estudiantes progresan o no con el objeto de mejorar el plan de estudios y la enseñanza.

La evaluación pues, viene a constituirse por un proceso

---

<sup>44</sup> Hilda Taba, Op.Cit., en Porfirio Morán Oviedo, "La evaluación de los aprendizajes y sus implicaciones educativas y sociales", Revista Perfiles Educativos No.13, México, CISE-UNAM, 1978, pp. 21-36

integral. Informa sobre conocimientos, habilidades, intereses, actitudes, hábitos de estudio, etc. Este proceso comprende además de los diversos tipos de exámenes, otras evidencias de aprendizaje como son trabajos, reportes, ensayos, discusiones, etc. Es también un método que permite obtener y procesar las evidencias para mejorar el aprendizaje y la enseñanza. Asimismo, la evaluación es también una tarea que ayuda a la revisión del proceso grupal, en términos de las condiciones en que se desarrolló, los aprendizajes alcanzados, los no alcanzados, así como las causas que posibilitaron o imposibilitaron la consecución de las metas propuestas <sup>(45)</sup>

#### 1.2 Antecedentes de evaluación.

El examen ha sido un mecanismo o un medio por el cual se han valido los examinadores para dar una evaluación en torno a un aprendizaje.

Se conoce como un primer ejemplo de examen, una técnica notoriamente institucionalizada: el esquema de los exámenes de competencia para la admisión a las oficinas públicas, que ha pasado de una dinastía china a otra durante un período de dos milenios hasta su abandono final y no lamentado en 1905, cuando la necesidad de un cambio completo hacia los estilos de educación de occidente hicieron caer en desuso tanto la forma de preparación del candidato, basada en los escritos canónicos de Confucio, como el

---

<sup>45</sup> Porfirio Morán Oviedo, Op. Cit., p.38

estilo del test a que se le sometía.

El sistema de exámenes actuó como un estabilizador de los miembros de la jerarquía del poder, si bien no de las características de toda la estructura política; esto mantuvo una tradición de erudición por medio de la que se podía discriminar.

En 1540 se había fundado la Compañía de Jesús, quien concedía un gran valor a la educación y al rigor científico. Apartándose de la práctica generalizada de la época, los jesuitas insistieron en el uso del examen escrito. En 1599 la orden publicó una exposición exhaustiva de sus opiniones sobre la teoría y la práctica de la educación. En ella se incluía un detallado conjunto de reglas para la organización de los exámenes escritos.

En el año de 1836, como resultado de la rivalidad y los conflictos producidos entre dos universidades ya existentes, se confirió por ley a la Universidad de Londres la misión de actuar principalmente como autoridad suprema en la recepción de exámenes y el rendimiento de títulos.

En 1845, Horace Mann, una figura relevante en el desarrollo de la educación pública en los Estados Unidos, asumió muy seriamente sus responsabilidades como Secretario del Consejo de Educación de Massachusetts. Vio muchas cosas que necesitaban ser mejoradas, trabajó ardua y eficazmente para ello. Una de ellas era la manera como las comisiones escolares de cada localidad evaluaban la educación que recibían los niños. Lo más común era que examinaban oralmente a los alumnos.

En 1864 el Reverendo George Fisher señaló la manera de eliminar de las evaluaciones educacionales parte de la evaluación

basada en la conjetura: esto es, el modo de hacerlas más objetivas. Desarrolló y publicó escalas que ofrecían ejemplos o especificaciones de una amplia gama de niveles de calidad de caligrafía, ortografía, matemáticas, conocimiento de las escrituras y otros temas de estudio.

Las mediciones basadas en escala como las del Reverendo Fisher, poseen una significativa validez de contenido, de la que carecen muchos puntajes de prueba. Recientemente ha surgido un renovado interés en esta validez de contenido y se han realizado renovados esfuerzos para obtenerla mediante pruebas "referidas a un criterio" o "referidas al dominio", las cuales ocupan este estudio. El primer libro de texto sobre medición educacional fue publicado en 1903, su autor Edward L. Thorndike, quien inicialmente se había propuesto estudiar literatura, se vio atraído hacia la psicología por William James. Thorndike creía firmemente en el valor del experimento y medición. El decía que todo lo que existe, existe en cierta cantidad y que conocerlo exhaustivamente implica conocer su cantidad igualmente que su calidad.

A fines del siglo XIX, Alfred Binet, un estudiante francés de derecho, medicina y biología se interesó por la manera en que los procesos mentales del juicio, la atención y el razonamiento variaban en los niños inteligentes y en los retrasados.

Las décadas comprendidas entre las dos guerras mundiales fueron años de rápido desarrollo de las técnicas y usos de la medición educacional.

Una influencia muy importante fue en 1943 con el surgimiento

de un nuevo tipo de prueba, diseñado para medir el desarrollo educacional general y no el dominio de temas específicos.

El proyecto "Talento" concebido por John C. Flanagan, dirigido por él con ayuda de equipos de expertos educacionales y financiado por la Oficina de Educación de los Estados Unidos se proponía obtener datos básicos en todo el territorio nacional sobre las aptitudes, rendimiento, antecedentes y proyectos para sus futuros estudios de los estudiantes de secundaria.

Judges <sup>(46)</sup> dice que los exámenes se asocian casi a la par con la evolución de la capacidad humana.

Los exámenes son para los examinadores el medio de utilizar su poder imponiendo castigo a los que cometen errores y desaprobando las opiniones de la minoría.

Las habilidades que prueba el test pueden no ir más allá del uso de una suerte de competencia para memorizar conocimientos proporcionados por otros.

El propósito principal de los exámenes puede ser completamente indiferente a la suerte de los competidores y reducirse al aprovisionamiento de datos para la estructuración de un modelo común.

Es difícil hablar de la existencia de una teoría de los exámenes, pero puede llegarse a la conclusión de que su existencia está condicionada al grado en que los objetivos puedan ser establecidos, comprendidos y también aclarados para el propio

---

<sup>46</sup> A. V. Judges, "La evolución de los exámenes", En Examen del Examen, Capítulo II, Buenos Aires, Estrada, 1970, p.42.

examinado.

Se habló de la evolución que han sufrido los exámenes debido a la extensión y divulgación de los tests estandarizados que involucran la medición del objetivo.

Se trata de encontrar elementos de continuidad en la historia de los exámenes, tomándolos hasta nuestros días como un instrumento de ingeniería social.

### CAPITULO III. EVALUACION CON REFERENCIA A LA NORMA

1. Conceptualización de la evaluación con referencia a la norma
2. Antecedentes de la evaluación con referencia a la norma
3. Características de la evaluación con referencia a la norma
4. Propósito de la evaluación con referencia a la norma

## CAPITULO III

### EVALUACION CON REFERENCIA A LA NORMA

#### 1. Conceptualización de la evaluación con referencia a la norma

Generalmente los comentarios que se hacen por los expertos en evaluación hacia la evaluación por normas han sido adversos. Se presenta en este capítulo las conceptualizaciones de esta temática y las críticas que han recibido, y después una consideración para esta modalidad.

En la evaluación con referencia a la norma se compara el aprendizaje particular de cada estudiante aplicando la escala que representa el aprendizaje de un grupo, de los grupos o muestras representativas, para lo cual es necesario efectuar un tratamiento estadístico más o menos elaborado de los datos desprendidos de los exámenes.

La evaluación por normas consiste en "la comparación y enjuiciamiento del desempeño de cada alumno con respecto al grupo al que pertenece, en el que participan todos con características que se suponen semejantes." <sup>(47)</sup> Con esta evaluación clasificamos a los alumnos comparando su desempeño con el de cada uno de los demás miembros del grupo, olvidándonos del aprovechamiento personal, de los logros, las carencias; y no hacemos caso de la distancia que hay entre lo que saben y lo que deberían saber.

---

<sup>47</sup> Fernando Carreño, Enfoques y Principios Teóricos de la Evaluación, Programa Nacional de Formación de Profesores, Educación Continua, México, ANUIES, 1976, p.41.

Para ilustrar esta evaluación Mager nos da un ejemplo: "Si tuviéramos cinco automóviles descompuestos, podríamos medir la amplitud de sus fallas y señalar que el automóvil B es el que funciona menos mal. Desde luego que ninguno de los cinco funciona bien, pero el B es el que mejor trabaja. Este es un ejemplo típico de una evaluación con referencia a la norma. Conforme a esta tendencia, si decimos: 'califiquen a ese automóvil con 10', estaríamos calificándolo sobre la base de una evaluación con referencia a la norma." (48)

También podríamos recordar sobre nuestra historia por la escuela, desde la educación elemental hasta donde hayamos llegado; quizá podríamos acordarnos cuando competíamos con nuestros compañeros para que nos otorgaran el primero, segundo o tercer lugar de aprovechamiento en el grupo si afortunadamente se nos premió o a otro compañero, con medallas o reconocimientos por haber alcanzado esos lugares. Aparecer en el cuadro de honor del salón o de la escuela por ser el alumno más brillante era un orgullo para el que ahí aparecía y un estímulo quizá para otros.

Esta práctica educativa, con sus diferentes modalidades dependiendo del nivel escolar, era y sigue siendo común en muchas escuelas de nuestro medio.

"Esta tendencia de la evaluación ha contribuido para que a la educación se le considere como un conjunto de tareas de aprendizaje que paulatinamente se hacen más difíciles a medida que se avanza

---

<sup>48</sup> Robert Mager, Medición del intento educativo, Buenos Aires, Edit. Guadalupe, 1975, pp. 21 y 22.

del primer grado de la enseñanza elemental al último de la escolaridad formal. También se ha supuesto que a medida que se asciende por esa pendiente de la educación, un número cada vez mayor dispondrá de los dones innatos o conocimientos y habilidades desarrolladas, necesarias para escalar con éxito los peldaños superiores." (49)

"Durante mucho tiempo se ha pensado que la educación es una suerte de pirámide: todos o la mayor parte de los individuos más jóvenes asisten a la escuela en la base y muy pocos alcanzarán la cúspide, para lo cual se han utilizado distintos tipos de exámenes y formas de evaluación que decidirán a quiénes se les permitirá el acceso al nivel superior." (50)

Hay otros factores -no tan solo la educación- que inciden en la selección de los estudiantes, como la historia personal de cada sujeto, su nivel social, su personalidad, etc. que no son tomados en cuenta por las instituciones educativas al realizarse el proceso de enseñanza-aprendizaje, aunque para la educación, en teoría, se arguya la igualdad de oportunidades.

## 2. Antecedentes de la evaluación con referencia a la norma.

Durante mucho tiempo se aceptó como algo natural el que cada profesor, ateniéndose a su propio y particular punto de vista,

---

<sup>49</sup> Profirio Morán Oviedo. La evaluación del aprendizaje y sus implicaciones educativas y sociales. Tesis. Lic. Pedagogía. México. 1981. p.14.

<sup>50</sup> B. S. Bloom y otros, Evaluación del aprendizaje, Buenos Aires, Edit. Troquel, 1975, p.21.

aprobara o reprobara, promoviera o suspendiera y aceptara o no como bueno el aprovechamiento de sus alumnos, sin someterse a los requisitos de ningún manejo técnico de los datos y empleando los recursos probatorios que considerara prudentes. <sup>(51)</sup>

Esta situación largamente mantenida por diferentes razones, empezó a variar en ciertos ámbitos de la enseñanza profesionalizada, concretamente la Enseñanza Normal, con la creación de cuerpos técnicos encargados de normar la elaboración de exámenes, algunos ya con carácter objetivo, supervisar su aplicación y convertir los puntajes en calificaciones. Pero esta participación técnica reducía a las pruebas o exámenes finales, y su implantación obedeció a la imposibilidad de capacitar a todos los profesores en la difícil tarea de la evaluación. <sup>(52)</sup>

"Algunos intentos científicistas -señala Carreño- incorporados al campo de la educación hicieron que se copiaran íntegramente para el proceso de enseñanza-aprendizaje varios modelos metodológicos sumamente útiles en otras ramas de las ciencias naturales, como es el caso de la física, la biología, la fisiología, etc., que si bien tienen el valor inapreciable de cuantificación e interpretación de sus fenómenos, en cambio, transferidos al campo de la evaluación educativa, pierden buena parte de su sentido original y su objetividad al acudir a comparaciones y contrastaciones improcedentes, por falta de un principio que dirigiera el manejo

---

<sup>51</sup> Cfr. Porfirio Morán Oviedo, Op. Cit., Tesis, p. 15.

<sup>52</sup> Idem.

adecuado de los datos." (53)

Los procedimientos estadísticos así utilizados constituyen lo que genéricamente se conoce como evaluación por normas o evaluación con referencia a la norma.

Carreño considera que "Al no tener referencias precisas contra las cuales calificar el aprendizaje individual, los profesores hemos optado por medir a cada alumno relacionándolo con un grupo de semejantes (grupo normal), calificando al estudiante según la ubicación de los resultados en el cuadro total de puntajes."<sup>(54)</sup> O sea, se asigna la más alta calificación al más alto resultado, calificaciones medianas a los puntajes mayoritarios o "normales", etc., independientemente del grado mismo de aprendizaje.

Estas mediciones de rendimiento tienen el propósito, velado o explícito, de detectar diferencias entre los alumnos, aunque éstas sean triviales en términos de la información que se maneje de cierta asignatura.

Con esta práctica se aportan los puntajes que todos conocemos: buenos, regulares y malos, y predispone a etiquetar a los estudiantes con estos calificativos causando extrañeza en los profesores cuando no se presentan los resultados que se tienen previstos.

En los cursos que impartimos, estamos preparados para reprobar a un determinado porcentaje de los grupos. Resulta claro que este fracaso escolar está determinado con bastante frecuencia por la

---

<sup>53</sup> F. Carreño, Op. Cit., p. 40-41

<sup>54</sup> Ibidem, p. 42.

posición que los estudiantes guardan en el grupo y no por la capacidad para construir los aprendizajes esenciales del curso. Nos hemos acostumbrado a clasificar a los estudiantes en diferentes niveles de desempeño y a calificarlos en consecuencia con esta concepción, de una manera relativa. Desde luego que para esto no importa que quienes hubieran reprobado en ciertos grados de determinada escuela tengan un desempeño equivalente a los estudiantes calificados con las mayores notas de otra escuela.

### 3. Características de la evaluación con referencia a la norma.

La evaluación referida a la norma proporciona información acerca de la capacidad de un alumno en relación a otros, de ahí que sea usada para ordenar alumnos en un grupo en lugar de valorar su logro de los aprendizajes específicos de un curso.

Mucho del esfuerzo que realizan las escuelas incluyendo su sistema de exámenes de acreditación y de admisión, se dedica a encontrar formas de rechazar a considerable número de estudiantes en diversos niveles del sistema educativo y a descubrir a los alumnos "talentosos", a los que se les ha de proporcionar oportunidades de trabajo. Este tipo de sociedad invierte mucho más en predecir y seleccionar talento que en desarrollarlo. <sup>(55)</sup>

El propósito de la evaluación con referencia a la norma consiste sobre todo -dice Morán Oviedo-<sup>(56)</sup> en la clasificación de

---

<sup>55</sup> Cfr. B. S. Bloom y otros, Op.Cit., p. 20.

<sup>56</sup> P. Morán Oviedo, Op.Cit., Tesis, p. 21.

los estudiantes y está destinada a descubrir a aquéllos que han tenido éxito (9-10) y a aquéllos que se han limitado a salir del paso (7-6). Esta situación nos lleva a creer que tal como se emplean comúnmente los exámenes y otras formas de evaluación, contribuyen a escasa medida al mejoramiento de la enseñanza y el aprendizaje, y raras veces sirven para asegurar o contribuir a que todos, o casi todos, aprendan lo que el sistema escolar considera como tareas y metas importantes del proceso educativo.

Si la obligación de las escuelas es la de proporcionar experiencias de aprendizaje oportunas, adecuadas e interesantes para el mayor número de los estudiantes a su cargo, se deben producir cambios fundamentales en las actitudes de autoridades, docentes y estudiantes, en las estrategias de enseñanza y en todo lo que fundamente el quehacer docente.

La corriente que juzga negativamente a los exámenes nos dice que las escuelas se sirven a menudo de las pruebas para amedrentar y hacer trabajar a los estudiantes. Además los exámenes y otros procedimientos de evaluación se utilizan para tomar decisiones críticas, de profunda trascendencia sobre el valor de cada estudiante y su futuro en un determinado sistema educativo. Estas decisiones y clasificaciones a menudo afectan la carrera y a veces hasta la propia vida del estudiante.

A pesar de esto, la mayoría de las escuelas siguen teniendo exámenes, al final de cada curso, cuando menos. La preocupación, si la ha habido al respecto, no ha significado gran cosa para las personas responsables de esta delicada tarea, puesto que, poco se

ha hecho por adoptar un sistema de evaluación más justo y constructivo.

#### 4. Propósitos de la evaluación con referencia a la norma.

El propósito de la evaluación con referencia a la norma consiste, fundamentalmente, en clasificar y etiquetar a los estudiantes; es decir, en el descubrimiento de los que han tenido éxito, de los que se han limitado a salir del paso y de los que han fracasado.

Estas mediciones del rendimiento basadas en la curva normal se proponen, velada o explícitamente, detectar diferencias entre los alumnos, aunque éstas sean triviales en términos de la información que se maneje en cierta asignatura, módulo, área, etc.

Esta práctica de la evaluación aporta las puntuaciones que conocemos: buenos, regulares y malos, y provoca extrañeza en los profesores cuando no se presentan los resultados que se tienen previstos; es más, en ocasiones, no se aceptan.

Sin embargo, a pesar de que muchos autores están en contra de esta modalidad de evaluación, es un hecho que se sigue practicando en muchas escuelas y universidades. Era una realidad el que la maestra que evaluó al grupo 05, grupo control, lo había hecho en otras ocasiones, con otros grupos. Era una necesidad personal entonces, el realizar una comparación entre esta evaluación y otra mejor aceptada por muchos teóricos de la evaluación educativa.

A pesar de tan negativos comentarios que encontramos al respecto de esta evaluación por normas hay que reconocer sus

puntos positivos y logros alcanzados. En ellos se pensaba cuando se inició la investigación pues se tenía la duda, de cuál de los dos procedimientos, si el de normas o el de criterios, haría que el muchacho pudiera alcanzar más puntajes en un examen de conocimientos.

Entre los puntos positivos que debemos de reconocer a esta evaluación se encuentra el que desarrolla entre los estudiantes un espíritu de competencia que aunque en algunas ocasiones no fomenta la solidaridad, sí puede rendir resultados provechosos para el aprendizaje, en cuanto que se esfuerzan los estudiantes por alcanzar el aprendizaje y lograr mejores resultados que sus compañeros.

En el grupo 05 en el cual se siguió el procedimiento con respecto a una norma no se tenía el propósito de seleccionar y enaltecer a un reducido grupo de estudiantes que estaban sobresaliendo para recalcarles a otros con esto, que eran incapaces o que estaban fracasando. Se trataba de crear un espíritu de competencia para lograr los objetivos de la materia. Este procedimiento era el que normalmente se estaba siguiendo por la profesora que impartía esta materia y en la cual se realizó la investigación. Por esto se deseó comparar qué grupo obtenía mejores resultados en los exámenes finales.

Se quiere aclarar que la competencia se da dentro del grupo mismo, no de grupo a grupo. Por esto ni los alumnos del grupo 05 ni los del grupo 07 sabían que eran sujetos de una investigación, ni que se les iba a comparar con otro grupo. De lo que sí tenían

conocimiento era de la forma como estaban siendo evaluados. Ellos sabían que en cada examinación, el alumno que obtenía mejor calificación se le daba la máxima puntuación y de este parámetro hacia abajo se calificaban a los demás.

Habría que reconocer a esta tendencia de evaluación que los instrumentos de medición proporcionan puntajes y otros índices susceptibles de ser manipulados matemática y estadísticamente, lo que hace posible manejar masas de datos y permite comparar resultados y establecer normas.

Con este enfoque instrumental, la evaluación se convierte en la técnica de elaboración de instrumentos y de interpretación de sus resultados. Evaluar llega a ser un sinónimo de construir instrumentos de evaluación.

Los desarrollos logrados por la teoría psicométrica durante las primeras décadas de este siglo y, paralelamente, el descubrimiento de que las calificaciones escolares no eran confiables y carecían a menudo de objetividad, le dieron fuerza al movimiento de medición educacional.

Así los instrumentos desarrollados por los expertos en medición proveyeron las bases conceptuales para la evaluación bajo esta concepción.

#### CAPITULO IV. EVALUACION CON REFERENCIA A UN CRITERIO

1. Conceptualización y características de la evaluación con referencia a un criterio
2. Definiciones de prueba y medición con referencia a un criterio
3. Naturaleza de las pruebas con referencia a un criterio
4. Diferentes enfoques en la definición, especificación y organización de dominios de conducta de aprendizaje
5. Principios de las pruebas con referencia a un criterio

## CAPITULO IV

### EVALUACION CON REFERENCIA A UN CRITERIO

#### 1. Conceptualizaciones y características de la Evaluación con Referencia a un Criterio.

La evaluación con referencia a un criterio es la comparación entre el nivel de criterio de desempeño alcanzado por un educando y una norma absoluta representada por el nivel de criterio de rendimiento que indica la norma mínima aceptable con la que puede determinarse si el educando alcanzó la norma preestablecida y así, considerar si es capaz de avanzar a un nivel superior o de mayor complejidad instruccional.

El objeto a evaluar lo constituye un dominio bien definido de conductas de aprendizaje que abarca una clase de conductas, es decir, se evalúa un conjunto común de objetivos de aprendizaje con el propósito de evaluar con representatividad y no caer en multiplicar innecesariamente tanto objetivos de aprendizaje como reactivos de prueba que sólo pierden al evaluador en información superficial y aislada.

Por su parte, uno de los rasgos distintivos de la evaluación con referencia a un criterio radica en el carácter de las decisiones que se toman con respecto a la selección de los sujetos ya sea para ingresar a determinado nivel y modalidad educativa o para ejercer en el mercado de trabajo. Se considera como factor decisivo que el individuo manifieste ser capaz de desempeñar dentro de ciertas normas de rendimiento las tareas requeridas; con esto en la "selección" el acento se coloca sobre la calidad de los

aprendizajes del sujeto, situando en segundo plano el factor cuantitativo que tanto ha privado en toda selección.

El concepto de evaluación con referencia a un criterio ha conseguido una mayor aceptación como símbolo de interpretación general, más que como un procedimiento de examen.

## 2. Definiciones de prueba y medición con referencia a un criterio.

Definición de Nitko (1970) "Una prueba referida a un criterio es aquella que es construída previamente para producir puntajes que indiquen qué clase de conductas pueden mostrar los individuos con tales puntajes. Esta definición claramente implica que las pruebas con referencia a criterio están pensadas para ser usadas como instrumentos de diagnóstico para identificar aquellas conductas que los examinandos pueden o no desempeñar.

También implica que debe tenerse mucho cuidado al preparar el esbozo o plan para una prueba con referencia a un criterio para asegurarse que una muestra representativa de todas las conductas contenidas en los objetivos de aprendizaje sean medidas por los reactivos." <sup>(57)</sup>

Definición de Glaser y Nitko (1971).-Definen prueba referida a criterio como "un instrumento de medición previamente construído para producir medidas directamente interpretables como normas de actuación. Las normas de actuación son generalmente especificadas

---

<sup>57</sup> F. B. Davis y J.J. Diamond, "The preparation of Criterion Referenced Test.", P.117. Cit. en: Porfirio Morán Oviedo, Op.Cit., p. 48.

definiendo una clase o dominio de tareas de aprendizaje que deben ser desempeñadas por el individuo.

Las mediciones son tomadas de muestras representativas de tareas extraídas del dominio de conductas de aprendizaje y tales mediciones son referidas directamente a dicho dominio para la medición de cada individuo". (58)

Definición de Harris y Steward (1971).- "Una prueba referida a un criterio en su forma pura, es aquella que consiste en una muestra de tareas de aprendizaje extraídas de un conjunto bien definido de conductas de aprendizaje, una muestra que puede ser utilizada para calcular la proporción de desempeños que en dicho conjunto de conductas el estudiante puede alcanzar." (59)

Estas tres definiciones comparten en común el énfasis sobre dos características, por un lado cada definición enfatiza la organización de la prueba (esto es, la selección de los reactivos de la prueba) en base a tareas específicas u objetivos de conducta; por otro, cada definición enfatiza la evaluación en términos de criterios predeterminados de actuación.

Por su parte, "las definiciones con pruebas de referencia a criterio de Harris y Steward de 1971 como la de Nitko en 1970 y la de Glaser y Nitko en 1971 permiten la construcción de cualquier instrumento de diagnóstico o de examen. De cualquier modo, la diferencia en la definición dada por Glaser y Nitko es que a ésta

---

<sup>58</sup> C.W. Harris, "Some Technical Characteristics of Mastery Test.", p. 4. Cit. en: Porfirio Morán Oviedo, Tesis. p.48.

<sup>59</sup> F. B. Davis y J. J. Diamond, Op.Cit., p.120., Cit. en: Porfirio Morán Oviedo, Tesis. p. 49.

le falta especificar que la muestra de tareas de aprendizaje sea una muestra representativa del conjunto de tareas de aprendizaje que definen el dominio que se está midiendo." (60)

Aquí, sin embargo, se observa que Harris y Steward consideran parcialmente la definición de Glaser y Nitko pasando por alto donde éstos especifican que de un dominio de conductas de aprendizaje extraen muestras representativas de clases de conductas que al someter a medición las refieren al dominio de conductas de aprendizaje para la medición de cada educando. Se usa prueba con referencia a criterios para determinar la posición relativa de un educando con respecto a un dominio bien definido de comportamientos. El concepto clave en la definición es la frase un dominio bien definido de comportamientos y la concepción más común y útil de éste se refiere a una clase de comportamientos tal como la habilidad de multiplicar correctamente cualquier par de números de un solo dígito.

Esto significa que es necesario insistir en la importancia de usar vastos dominios de comportamiento en lugar de comportamientos aislados, al construir pruebas con referencia a un criterio; así, una prueba útil para evaluadores en educación reflejará casi invariablemente una descripción de dominio de conductas que abarque clases de comportamientos de aprendizaje en vez de un comportamiento único.

En cuanto a la medición con referencia a un criterio, "su

---

<sup>60</sup> F. B. Davis y J. J. Diamond, Op.Cit. 120., Cit. en: Porfirio Morán Oviedo, Op. Cit., Tesis, p. 50.

esencia radica en que primero, se precise un dominio de conductas bien explicadas y segundo, se determine el rendimiento del individuo en relación a dicho dominio de conductas." (61)

Por consiguiente, "el propósito de la medición referida a un criterio no es el comparar una clase con otra o el comparar los puntajes de diferentes pruebas; más bien, cada prueba es construída de acuerdo a reglas para generar medidas independientes de algunas conductas específicas. La prueba es construída para estratificar al azar, muestrear al azar un dominio claramente definido de comportamientos; el desempeño de los estudiantes es medido en comparación con un nivel de rendimiento esperado. Así, la medición referida a criterio establece lo que el estudiante puede hacer y lo que no puede hacer." (62)

De las definiciones anteriores, se puede concluir que la prueba con referencia a un criterio es aquélla en donde, de un dominio de conductas de aprendizaje, bien definido y delimitado, se extrae un muestra representativa de conductas de aprendizaje de la que se derivan los reactivos y donde de acuerdo a una norma de rendimiento se determina la posición relativa del educando respecto a la proporción de ejecuciones o desempeños que realiza en la muestra de conductas, interpretando los puntajes obtenidos en términos de la proporción de conductas de aprendizaje que logró dominar.

---

<sup>61</sup> W. J. Popham, Educational Evaluation, p. 134. Cit. en: Alma del Carmen Figueroa Covian, La evaluación con referencia a un criterio. Tesis, México. UNAM, 1978, p.6.

<sup>62</sup> Ibidem, p.7.

Así, la medición referida a un criterio es la comparación entre el nivel de desempeño alcanzado por un educando en una muestra representativa de conductas de aprendizaje y un criterio preestablecido que indica la norma de rendimiento que debe lograr. Del resultado de esta comparación se establece la posición relativa del educando respecto a la norma de rendimiento preestablecida.

Por ejemplo, en vez de decir que un educando es "promedio" (criterio normativo) se le puede pedir que desempeñe una tarea determinada a cierto nivel de rendimiento (como el 90% o el 100%) antes de permitirle que avance al nivel superior o de mayor dificultad instruccional.

### 3.- Naturaleza de las pruebas con referencia a un criterio.

Por su naturaleza, las pruebas con referencia a un criterio requieren:

a) Definir un nivel adecuado de especificidad en la clase de conductas por evaluar de manera que se cuente con una conducta observable, un contenido bien definido, una norma de rendimiento y en algunos casos, las condiciones en que el educando mostrará la conducta.

b) Determinar previamente una conducta de criterio específico para establecer una norma absoluta con la cual se pueda comparar el rendimiento del educando, interpretando dicho rendimiento en términos del tipo de conducta que es capaz de demostrar.

Lo mencionado significa que debido a que unos de los rasgos esenciales de las pruebas con referencia a un criterio consiste en

que la evaluación hace referencia al logro de objetivos de conducta preespecificados, implica que el describir lo que cada educando puede hacer, saber y pensar, se informa sobre los puntajes de las pruebas en términos de medidas absolutas, es decir, no se hacen comparaciones entre las ejecuciones de los educandos y por lo mismo, no se cae en la evaluación con referencia a una norma.

Ya que el propósito de examinar es el estimar la posición relativa del educando con respecto a una norma específica de rendimiento, ésta debe establecerse antes de construir la prueba.

La función de la prueba con referencia a un criterio radica en tomar decisiones respecto a los educandos en particular con respecto a los programas instruccionales.

A continuación se presenta una serie de funciones para las PRC tanto en programas institucionales como en el aula. <sup>(63)</sup>

1. En programas instruccionales.

a) Alcance de las PRC a través de todos los grados:

Debido a que la evaluación en este caso frecuentemente abarca una colección longitudinal de datos o diferentes grados, las PRC que son útiles a varios niveles son particularmente valiosas en un contexto de evaluación de programas.

b) Organización de las PRC para un grado particular o para un nivel de aprovechamiento:

Las PRC diseñadas para usarse en la evaluación de programas, constan de pocas pruebas que miden objetivos generales.

---

<sup>63</sup> J. Korscoff, Fink, A. y P.Kleins, "A system for describing and Evaluating Criterion-Referenced Test." p.3-7. Cit. en: Alma del Carmen Figueroa Covian, Op.Cit., P.10.

c) Decisiones de carácter educativos:

Los resultados de la PRC permiten la identificación de programas eficaces, así las pruebas al reflejar un conjunto de objetivos supuestamente logrados de una secuencia instruccional y al suministrar a los educandos la prueba después de que han completado la secuencia, se puede decidir sobre la eficacia de la secuencia y del programa instruccional.

d) Propósitos de las pruebas con referencia a un criterio:

Las PRC pueden utilizarse para evaluar los méritos de un programa instruccional y/o para comparar programas.

e) Desarrollo de los objetivos de E-A:

Las PRC que no se construyen en base al currículo, se centran en un dominio de tareas y propósitos que son independientes de cualquier programa educativo. Con el objeto de favorecer a todos los programas educativos, es preferible que las PRC se encuentren construídas independientemente del currículo.

f) Método de interpretación de puntaje:

En el contexto de esta evaluación la interpretación aislada es inadecuada ya que la información que brinda es insuficiente para propósito de decisión, además de perder significado fuera del contexto del salón de clase. Para los fines de esta evaluación, probablemente es más útil completar dichos puntajes con datos comparativos o utilizar aquellos puntajes cuyos criterios han sido válidos empíricamente o se han basado en teorías de la enseñanza y el aprendizaje.

2. En el aula:

a) Organización de la PRC para un grado en particular o un nivel de aprovechamiento:

Las PRC diseñadas como auxiliares de clase para programas de instrucción individualizada, constan para cada grado de varias pruebas breves (cortas) que se avocan a un objetivo determinado o un conjunto de objetivos.

b) Decisiones de carácter educativo:

Los resultados de la PRC ayudan al maestro a evaluar el progreso del educando y si éste ha alcanzado una habilidad criterio considerada como prerrequisito para poder empezar una nueva unidad o programa instruccional, por ejem., si cada educando cuenta con un nivel suficiente en determinado campo, su ingreso al siguiente nivel es seguro no importando la cantidad de educandos que ingresen.

c) Propósitos de las pruebas con referencia a un criterio:

Como recursos para individualizar y evaluar el proceso E-A, los resultados de las PRC pueden utilizarse para diagnosticar problemas de los educandos en relación con los objetivos de aprendizaje, para clasificar a los examinados con respecto a un programa instruccional, para medir el aprovechamiento o progreso de los educandos y para evaluar todo el aprendizaje.

d) Desarrollo de los Objetivos de E-A:

Las PRC construídas en base a un currículo reflejan el alcance hasta el cual han sido diseñadas para utilizarse en un programa educativo específico. Las PRC con gran desarrollo basado en un currículo, constan de objetivos y reactivos dependientes del mismo.

Para el contexto del salón de clase, generalmente las PRC se construyen en base al currículo.

e) Método de interpretación de puntajes:

Informar acerca de los resultados, como el porcentaje de reactivos aprobados por adjetivos, es significativo dentro del contexto del salón clase, si los objetivos se encuentran cuidadosamente contruídos en base al currículo.

4. Diferentes enfoques en la definición, especificación y organización de dominios de conducta de aprendizaje.

Este abarca el establecer varios niveles de rendimiento, la relación entre los niveles últimos y próximos de rendimiento, la naturaleza del dominio especificado y la derivación de las descripciones de dominio.

4.1 La definición de los dominios de conducta de aprendizaje se deriva de la naturaleza del sistema instruccional y de los fines de la información (certificación o diagnóstica) así, las clases de conducta que definen varios niveles de habilidad pueden especificarse al final del curso, de una unidad o de cualquier otro aspecto. La definición de amplios dominios de conducta al final de la instrucción aparece a varios niveles, desde la definición de los resultados de toda la empresa educativa hasta la especificación de los resultados de un tema en particular. El primer caso, brinda varias definiciones diferentes de dominio requiriendo de una serie de pruebas. El segundo, ofrece menos dominios, converge más en términos de categorías de resultados y resultan en menor número de pruebas.

Ahora, qué clase de conducta de aprendizaje son los suficientemente importantes para incluirse una especificación de dominio.

Por una parte, la práctica educacional asume que las conductas de aprendizaje con las que egresa un educando de un curso se encuentran relacionadas con las metas educacionales contempladas por las sociedad. Esto implica que son conocidas las metas que los educandos han de lograr a largo plazo.

Por otra parte, en contraste con las metas últimas, las metas inmediatas definen los dominios que han de desempeñarse al final de una situación instruccional (unidad, curso), por ejemplo: en "deletreo" el educando deletreará ciertas clases de palabras de un dictado. Esto significa que durante el curso, algunas de estas palabras debieron emplearse como ejemplos o como ejercicios.

También debe resaltarse que para lograr una adecuada especificación de dominios, es necesario describir la situación de estímulo (aquella situación en la que la conducta se encuentra sujeta a prueba), por ejemplo: situación de estímulo, el educador escribe unas oraciones en el pizarrón; situación de respuesta, el educando lee en voz alta las oraciones escritas en el pizarrón.

#### 4.2 El análisis jerárquico para la definición del dominio.

Al establecer cada objetivo de aprendizaje es necesario preguntarse sobre los prerrequisitos o componentes de comportamiento con los cuales debe contar el educando para poder alcanzar el objetivo en cuestión; al conocer tales prerrequisitos, se genera un orden jerárquico de conductas de aprendizaje.

Del resultado de este análisis y especificación de dominios, se cuenta con información sobre la clase de conductas de aprendizaje a observar y examinar.

Así, un análisis jerárquico prevee un buen panorama donde se localiza el rendimiento del educando en términos de desempeño.

4.3. Usos principales de las pruebas con referencia a un criterio.

Son particularmente útiles en áreas cuyo contenido es acumulativo y progresivo, por ejemplo: matemáticas, idiomas, lectura, redacción; en tareas precedentes donde se requiere alcanzar un alto nivel de habilidad, por ejemplo: pilotos de aviación, dentistas, cirujanos, mecánicos, etc.

Por su parte, en trabajos de diagnóstico, la retroalimentación referida a criterio informa al educador tanto de las destrezas que el educando ha demostrado en ciertas áreas como de la ayuda que necesita en otras.

#### 5. Principios de las pruebas con referencia a un criterio

Las pruebas referidas a un criterio son diseñadas tanto para describir la actuación del educando en términos absolutos como para hacer generalizaciones con respecto a un dominio específico de conductas de aprendizaje.

5.1 Definición del dominio de conductas de aprendizaje y delimitación del área a ser examinada.

Al diseñar pruebas con referencia a un criterio el paso

inicial es definir los límites de las conductas de aprendizaje que han de medir los reactivos; esto representa el conjunto de reglas necesarias para generar los reactivos de la prueba.

El primer atributo de una definición de dominio de conductas de aprendizaje es que debe ser lo suficientemente breve para que pueda ser utilizada tanto por los diseñadores de reactivos como por aquellos educadores que toman decisiones en base a los datos de la medición.

El segundo atributo es que circunscribe suficientemente la clase de conductas bajo consideración, de manera que entre jueces independientes se registre un acuerdo respecto a lo que miden ciertos reactivos en particular (la conducta descrita en el dominio).

De los dos atributos mencionados se efectúa un balance de tal forma que la descripción del dominio (la cual describe una clase específica de conducta) no queda ni excesivamente detallada y por lo tanto difícil en cuanto a su consecución, ni tampoco tan amplio que examine de forma meramente superficial.

Por consiguiente, los dos principios a seguir en la definición de cualquier dominio de conductas de aprendizaje son:

1. Grado de generalización de las conductas de aprendizaje.

El patrón de conductas de aprendizaje seleccionado debe ser el más generalizable, o sea que un objetivo de aprendizaje tiene que cubrir una clase de conductas de aprendizaje y no sólo una conducta. Así, un educando que domina con maestría la clase de conductas seleccionadas puede transferir dicha maestría a la

mayoría (si no a todos) de los demás dominios considerados.

Ejemplo, el educando sumará correctamente cualquier par de números enteros. Este objetivo tiene la ventaja de ser medible y de contenido generalizable.

## 2. Transferencia fuera del dominio.

Una vez seleccionado un dominio de conductas específicas y logrado un nivel de maestría en el mismo, lo importante es su grado de transferencia a otros dominios; éste es el caso de aquellos dominios que se aprenden en función del futuro, por ejemplo, ciertas habilidades adquiridas en un curso (tal como la capacidad para distinguir entre hechos y opiniones) pueden tener relevancia para muchos otros cursos.

Para saber en qué áreas y hasta qué nivel se pueden esperar resultados, es necesario tomar en consideración los siguientes factores.

-Edad de los educandos.

-Nivel de aprendizaje con que llega el grupo.

-Experiencias de aprendizaje de los educandos.

-Consenso entre docentes respecto a los resultados del aprendizaje y en cuanto al nivel en que deben enseñarse.

-Recomendaciones de: autoridades en la materia, expertos en diseño de currículo y especialistas en psicología del aprendizaje.

Todo esto constituye un requisito para lograr mejor secuencia en la tareas de aprendizaje e identificar las habilidades mínimas necesarias para pasar sin dificultad de una etapa de aprendizaje a otra. Para lograr esto se requiere:

-Dividir la enseñanza en unidades manejables y construir pruebas para cada unidad.

-Emplear una combinación de pruebas con referencia a un criterio con pruebas con referencia a una norma para medir el aprendizaje de patrones complejos de respuesta; nivel de desarrollo.

-Aplicar las pruebas con referencia a un criterio a la medición de las bases esenciales mínimas de cada unidad.

En este último caso, las áreas y el nivel de aprendizaje que es posible examinar se centran en:

a) "Conocimientos y habilidades mínimas como prerrequisitos para aumentar el aprendizaje en una misma área. Ejemplo: conocimiento de términos, habilidades de medida.

b) Habilidades básicas como prerrequisito para el aprendizaje en otras áreas. Ejemplo: habilidades de lectura, computación, idiomas.

c) Habilidades mínimas para la actividad segura en alguna actividad particular. Ejemplo: uso de equipo de laboratorio, manejar un automóvil.

d) Conocimientos y habilidades para obtener la suficiencia mínima en un trabajo. Ejemplo: operación de un torno, habilidad para escribir a máquina.

e) Conocimientos y habilidades básicas para actuar en situaciones de la vida fuera de la escuela. Ejemplo: leer,

escribir, hablar." (64)

Los resultados obtenidos con estas pruebas son de utilidad tanto para el docente como para el educando, ya que el informar acerca de lo que el educando ha aprendido y acerca de lo que no ha podido dominar, puede centrarse el proceso enseñanza-aprendizaje sobre aquellas áreas que requieren mayor dedicación.

Por su parte, si las pruebas se emplean para la evaluación diagnóstica aportan todos los beneficios propios de este tipo de evaluación.

5.2. Definición de los objetivos de la enseñanza en términos de conductas de aprendizaje.

Para definir los resultados del aprendizaje es necesario definir los objetivos de la enseñanza como resultados generales de aprendizaje y definir con mayor detalle cada objetivo de la enseñanza, especificando el tipo de respuesta de conducta y las condiciones a través de las cuales se demostrará el logro de los objetivos.

Ejemplo: "conoce el significado de los términos de la unidad".

1. Escribe una definición del término.
2. Define un significado de alternativa al término.
3. Distingue entre términos que tienen un significado similar.
4. Identifica un sinónimo del término.

---

<sup>64</sup> Norman E. Grounlund, Preparación de pruebas de referencia a criterio para la enseñanza en el aula, México, Instituto de Investigaciones Educativas, Universidad del Valle de Guatemala, 1974, p.20.

5. Identifica un antónimo al término.
6. Hace corresponder un término con el dibujo del concepto.
7. Identifica un significado del término cuando se usa dentro de una oración." <sup>(65)</sup>

Como puede observarse en el ejemplo anterior, el objetivo general al abarcar una unidad de enseñanza, comprende una serie de tareas de aprendizaje relacionadas, lo que hace posible conocer tanto los resultados específicos del aprendizaje como el mayor dominio que representan las tareas específicas.

Al definir los objetivos de tal forma, es fácil relacionar los reactivos de la prueba con los resultados de aprendizaje, ya que tanto los resultados describen la conducta esperada del educando como los reactivos colocan al educando en situación de evidenciar dicha conducta.

### 5.3. Especificación de las normas de rendimiento.

Al iniciar cualquier unidad de enseñanza, se establecen las normas de rendimiento tanto para los objetivos generales de la enseñanza como para cada resultado específico del aprendizaje. Así por ejemplo, para este último caso se tiene "Cuando se expresa la actuación en términos del tiempo requerido para complementar la tarea; localizar una falla en un televisor en 15 minutos; cuando se expresa la actuación en términos de precisión: la precisión con la que se realiza la tarea: medir el largo de una tabla de un octavo de pulgada; o cuando se expresa la actuación en términos del número de errores permitidos: tomar dictado a una velocidad normal de

---

<sup>65</sup> Norman E. Grounlund, Op.Cit., pp. 24 y 25.

habla sin más de dos errores por página." <sup>(66)</sup>

Concretamente existen dos tipos de normas de rendimientos:

a) Nivel mínimo del educando. Se especifica qué tan bien se espera que el educando desempeñe la conducta especificada en el objetivo. Ejemplo: de un total de veinte palabras seleccionadas al azar de una lista de ciento cincuenta, cuando menos diez (50%) debe deletrear el educando correctamente.

b) Nivel mínimo de grupo. Para establecer apropiadamente la norma mínima del grupo, debe establecerse primero la norma mínima del educando ya que de lo contrario de nada le sirve al educador la información recabada.

Se especifica qué tan bien se espera que actúe un grupo de educandos a fin de determinar la eficacia de la enseñanza.

Previamente se establece el porcentaje de educandos que se espera alcancen el nivel mínimo de suficiencia.

Ejemplo: cuando menos el 70% de los educandos de la clase contestará correctamente el 80% o más de las ecuaciones.

Este objetivo establece los niveles mínimos del educando y del grupo.

---

<sup>66</sup> Norman E. Grounlund, Op.Cit., pp.28 y 29.

Ejemplo de ambos niveles mínimos de suficiencia:

"Nivel mínimo de  
una clase



Cuando menos el 75% de los  
alumnos corregirán el 90% o  
más de diez oraciones simples,  
gramaticalmente incorrectas



Nivel mínimo de un  
estudiante."<sup>(67)</sup>

Generalmente para el nivel de destreza, la norma se establece en términos de porcentajes de reactivos que el educando debe ser capaz de contestar correctamente; en general, una norma de rendimiento debería ser el considerar el nivel de eficiencia en el desempeño de la siguiente etapa de aprendizaje o la pericia en la ejecución de alguna actividad, es decir establecer una norma mínima que de alguna forma garantizará el éxito en la siguiente etapa instruccional, por ejemplo "para habilidades simples de computación, la destreza completa podría establecerse como el objetivo" <sup>(68)</sup> y en las actividades que requieren de pericia para su ejecución, por ejemplo "antes de que a un estudiante se le permita operar con un equipo peligroso de laboratorio o de taller, puede requerirse la destreza completa en el procedimiento y en las precauciones de seguridad."<sup>(69)</sup>

---

<sup>67</sup> W.J. Popham, Op.Cit., p.54. Cit. en: Alma del Carmen Figueroa Covian, Op.Cit., p.20.

<sup>68</sup> Norman E. Grounlund, Op.Cit., p.30.

<sup>69</sup> Idem.

En otros casos, cuando por la brevedad de la prueba se examina una muestra muy pequeña de conductas, es necesario aumentar el porcentaje correcto para aumentar la confiabilidad de la prueba.

5.4 Muestreo dentro de cada área de las conductas de actuación del educando.

En áreas cuyo contenido es limitado puede describirse y medirse al universo de conductas a evaluar, por ejemplo en los aprendizajes de nivel más bajo como el contar del veinte al cincuenta, en habilidades simples como el mezclar una substancia con otra y, en programas de entretenimiento para trabajos relativamente simples como el aprender a manejar una máquina de coser.

En áreas cuyo contenido es amplio o complejo o ambas cosas, es imprescindible muestrear la conducta del educando, por ejemplo en el caso de las ciencias.

Para obtener una muestra representativa es necesario:

-Dividir el curso en unidades relativamente pequeñas.

-Definir con precisión los resultados del aprendizaje a medirse.

-Diseñar una tabla de especificaciones.

Es importante incluir un número suficiente de reactivos tanto para fines de interpretación como para fines de confiabilidad de los resultados; esto significa que cuando el objetivo pide que una ejecución o actuación se efectúe en una diversidad de condiciones, como el caso de emplear el mismo objeto en distintas condiciones o los mismos objetos en condiciones semejantes, es necesario emplear

tantos reactivos como lo requieran las condiciones que exige el objetivo; así por ejemplo, "si un objetivo requiere que un aprendiz de piloto haga aterrizar un avión en cualquier tipo de pista de aterrizaje de los que comúnmente se emplean, usted deberá solicitarle que aterrice tantas veces como sea necesario para ejemplificar su habilidad en las distintas pistas." (70)

Asimismo, si el objetivo pide el manejo de distintos objetos para una misma situación, deben emplearse tanto reactivos como objetos se requieran.

Por consiguiente el número de reactivos necesarios para saber si se ha alcanzado un dominio de conductas de aprendizaje, los determina el que los reactivos se adecuen al tipo y cantidad de ejecuciones y condiciones que pide el objetivo, o sea, se deben emplear tantos reactivos como sean necesarios para ejemplificar la gama de ejecuciones y condiciones que el objetivo exige.

5.5. Selección de reactivos en similitud con la conducta especificada en los objetivos de la enseñanza.

La norma principal del reactivo referido a un criterio es asegurar que sea un reflejo exacto de la conducta de criterio, ya que el interpretar los resultados del aprendizaje en términos de una norma de rendimiento absoluto deben representar una medida directa.

El reactivo debe especificar tanto la ejecución a demostrar como las condiciones a través de las que se va a demostrar el logro de los objetivos.

---

<sup>70</sup> Robert Mager F., Op. Cit., p.100.

Para lograr esto, la ejecución de la conducta así como las condiciones del reactivo necesitan adecuarse a la ejecución y condiciones de los objetivos de aprendizaje.

Ejemplo: el objetivo "curar una persona que presentó en su cuerpo una quemadura de primer grado real o simulada, siguiendo las indicaciones de primeros auxilios del manual de la Cruz Roja para tratamientos de quemaduras de primer grado.

Reactivo: el maestro señalará un alumno recostado en una camilla con el torso desnudo y dirá: este paciente presenta una quemadura de primer grado en la espalda. Cúrele de acuerdo con el manual de la Cruz Roja." (71)

De todo esto se deriva que cada resultado del aprendizaje debe medirse lo más directamente posible para poder describir con precisión lo que el educando puede hacer. Por lo mismo, la dificultad de los reactivos se dependen de la dificultad de las tareas de aprendizaje sujetas a medición y del hecho de seguir las reglas de construcción de reactivos.

#### 5.6. Sistema de puntaje e informe.

Se utiliza el sistema de porcentaje correcto que indica lo que el educando puede hacer como el nivel de eficacia que puede alcanzar, por ejemplo "El estudiante puede definir correctamente el 90% de los términos incluidos en la unidad." (72)

Se procede a calificar dividiendo el contenido de la prueba en varias secciones más o menos independientes y asignando a cada una

---

<sup>71</sup> Norman E. Grounlund, Op.Cit., p. 81.

<sup>72</sup> Ibidem, p. 85.

un porcentaje (90 u 80) de la puntuación total y una puntuación mínima (según el número de reactivos). Se califica cada sección con una sola prueba y luego se suman todas las puntuaciones; si el educando se encuentra dentro del límite establecido se le promueve de acuerdo con el sistema de calificación binario: acreditado, no acreditado; promovido, no promovido. Si no alcanza dicho límite no es promovido y se le reubica donde le corresponde.

## **CAPITULO V. METODOLOGIA**

- 1. Diseño de la investigación**
- 2. Marco de referencia**
- 3. Población objeto de estudio**
- 4. Evaluación con referencia a una norma**
- 5. Evaluación con referencia a un criterio**

CAPITULO V  
METODOLOGIA

1. Diseño de la Investigación

1.1 Fase "A"

El trabajo de campo con diseño cuasiexperimental, se realizó en el nivel superior, en el segundo semestre de la licenciatura de Pedagogía de la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco, en México, D.F.

La materia evaluada fue "Redacción e Investigación Documental II". Los grupos elegidos que cursaron durante el mismo turno -turno matutino-, fueron evaluados por una profesora titulada de la Licenciatura en Letras Hispánicas y egresada de la Maestría en Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México.

El grupo control, grupo 05, fue evaluado conforme a la "Evaluación con referencia a una norma", en el cual se aplicaron los exámenes y evaluaciones reglamentarias que la institución dispuso.

El segundo grupo, experimental, 07, se evaluó conforme a la "Evaluación con referencia a un criterio" en donde se realizaron además de cumplir con las evaluaciones que la Institución dispuso, otra serie de actividades de evaluación y seguimiento de los alumnos.

La investigación se realizó durante el semestre de 1989-I, el cual inició en el mes de Mayo y concluyó en el mes de Septiembre de

1989.

Otra actividad que se realizó fue la aplicación de un Cuestionario. Para el grupo control estuvo conformado por 25 reactivos y para el grupo experimental por 40. Las primeras 25 de estas 40 fueron las mismas que se aplicaron en el grupo Control (Ver anexo 7). El propósito de esta encuesta fue el de indagar sobre cuestiones personales, familiares y socioeconómicas del alumno, pues la Universidad no proporcionó ninguna información de este tipo.

Las últimas 15 preguntas se hicieron con el objetivo de indagar sobre cuestiones académicas de los estudiantes, hábitos de estudio y gustos personales. Estas, únicamente se aplicaron al grupo experimental.

La modalidad en la aplicación fue la siguiente: Al grupo control se le entregó el cuestionario y lo regresaron los alumnos ya contestado, después no hubo ninguna retroalimentación al respecto. Mientras que en el grupo experimental, se entregó el cuestionario, se contestó, se entregó a la profesora, ésta lo leyó y entrevistó durante la primera semana de clases a todo el grupo, uno por uno. Se entabló una plática y un diálogo que permitió posteriormente un ambiente de confianza en el aula y el mejor conocimiento de los alumnos y éstos de la maestra.

El procedimiento de evaluación y metodología de trabajo durante todo el semestre fue diferente en los dos grupos. Esto se explica en este capítulo en el punto 4 "Evaluación con referencia a una norma" y en el punto 5 "Evaluación con referencia a un

criterio".

Al término del semestre se llevó a cabo la examinación del contenido de la materia. Para ello se aplicó el posttest o "Evaluación final" utilizando el mismo instrumento que se había aplicado en el mes de mayo para los dos grupos. Junto a este examen, tuvieron que contestar a otra evaluación: "La evaluación al curso y al profesor" (Ver anexo 4).

Se quiere agregar que se aplicó el mismo día, en la misma aula, y a la misma hora. Los grupos control y experimental resolvieron por lo tanto el examen final y la última evaluación de esa manera. Se hizo así para evitar alteraciones en los resultados de los mismos y controlar mejor la investigación.

#### 1.2 Fase "B"

Todos los alumnos de segundo semestre de todas las licenciaturas de la Universidad Pedagógica cursaban la materia de "Redacción e Investigación Documental II" por lo tanto se quiso comparar lo que había sucedido, con el resto de la población.

En el mes de Mayo se aplicó no únicamente al Grupo 05 y al Grupo 07, la evaluación diagnóstica, también se aplicó a toda la población mencionada. Fueron once grupos más, en total trece grupos fueron evaluados, los cuales sumaron 316 alumnos, (204 matutino y 112 vespertinos). Consúltese "Esquema de resultados de evaluación diagnóstica y final" en "Resultados".

También se procedió a la aplicación de una evaluación final de conocimientos; fueron 236 (161 matutinos y 75 vespertinos).

Los instrumentos fueron los mismos que se utilizaron en el

grupo control y grupo experimental.

Se señaló hasta aquí los tres procedimientos que se siguieron en la Fase "B":

1. Aplicación de evaluación diagnóstica (316).
2. Aplicación de evaluación final (236).
3. Aplicación de evaluación al curso y al profesor (236).

En esta segunda fase se tuvieron dos objetivos:

1. Saber si había alguna relación entre la evaluación y metodología que siguió el maestro en el curso y la calificación que obtuvieron los alumnos.

2. Saber si había alguna relación entre el avance conseguido por el joven entre la evaluación diagnóstica y final y la apreciación, valoración o evaluación que ellos hacían de su maestro.

Como se puede observar son los mismos objetivos que se tuvieron en el grupo control y en el grupo experimental. Esto se realizó de esta manera ya que no se quiso circunscribir la investigación a la metodología cuasiexperimental, sino que se deseó contrastar los resultados de una población mayor y con otra metodología, la de encuestas.

Para determinar la forma o manera que siguió el maestro de cada grupo en cuanto a evaluación se les aplicó a todos los docentes un cuestionario (Ver Anexo 3). Los reactivos fueron diseñados para que las respuestas arrojaran uno de los dos tipos de evaluación con los que se trabajó: evaluación con respecto a una norma y evaluación con respecto a un criterio.

### 1.3 Problema

El interés que surgió por realizar la presente investigación deriva de las inquietudes despertadas por los conocimientos adquiridos durante los estudios en la Universidad Nacional Autónoma de México y de mi práctica docente.

Es un caso innegable que dentro del quehacer docente, las tareas de evaluación se presentan confusas, sin orientación para muchos maestros. No pretendí con este trabajo dar orientación ni orden a los conocimientos que la mayoría de los docentes poseen. No pretende ser tan ambicioso. Pero si logro dar luz a mi práctica docente, ordenar mis conocimientos y ubicar mi tarea evaluativa dentro de un marco que me sirva de punto de partida para la reflexión y el análisis de mi quehacer pedagógico, puedo darme por satisfecha.

La duda era la siguiente: "¿Afecta de alguna manera la evaluación que realiza un maestro a lo largo de un semestre o curso el aprendizaje de sus alumnos?" Y derivada de esta duda se pudieron formular otras interrogantes: ¿Si se evalúa de una manera a los alumnos, van a aprender de esa manera?; ¿si se aplica una evaluación con referencia a un criterio a un grupo de estudiantes, obtendrán mayores logros del curso, en comparación con otro grupo en donde se aplique la evaluación con referencia a la norma? ¿es relevante la evaluación que realiza un maestro para la apreciación que los alumnos tienen de éste?

Como se pudo observar fueron muchas interrogantes y debido a esto se partió de dos Hipótesis de Investigación.

#### 1.4 Hipótesis

Se trabajó para el tratamiento del problema arriba mencionado con dos suposiciones:

1. "Si se aplica un examen del curso a los alumnos de Segundo Semestre en la Materia de Redacción e Investigación Documental II que fueron evaluados durante todo el semestre conforme a la evaluación con respecto a un criterio, se obtendrán mayores niveles de eficiencia en estos alumnos en comparación con los de otro grupo de sujetos, los cuales fueron evaluados y dirigidos durante todo el curso conforme a la evaluación con respecto a una norma".

2. "Si se aplica una evaluación al curso y al profesor de la materia de Redacción e Investigación Documental II a un grupo de sujetos que fueron evaluados y dirigidos durante todo el semestre conforme a la evaluación con respecto a un criterio, se obtendrán mayores calificaciones o puntajes para el profesor, en comparación con las de otro grupo de sujetos, los cuales fueron evaluados y dirigidos durante todo el curso conforme a la evaluación con respecto a una norma".

Durante las sesiones de clase, que fueron de una hora y media por tres días a la semana en ambos grupos (Ver anexo 1), se realizó una "observación participativa" por una alumna ajena al grupo, ya que pertenecía a la Universidad del Valle de México y cursaba el último semestre de la Licenciatura de Pedagogía; era requisito para acreditar la Materia "Seminario de Tesis" presentar un reporte, un avance o un proyecto de investigación. Por lo mismo se interesó en

realizar estas observaciones y ayudar al presente estudio.

Las observaciones que se realizaron en diez ocasiones distribuídas en todo el semestre se efectuaron tanto en el grupo control como en el grupo experimental. La observación se centró en la metodología de ambas clases y en la evaluación seguida en cada uno de los grupos. El reporte de estas observaciones se encuentra en el Capítulo VI "Presentación de Resultados".

Tanto al grupo control como al grupo experimental se les aplicó una evaluación al inicio del curso, llamada "Evaluación Diagnóstica diseñada por el experimentador y otros maestros de la Academia de Redacción e Investigación Documental de la Unidad Ajusco.

Este procedimiento se realizó teniendo en mente dos objetivos:

1. Que los dos grupos fueran sujetos de posible comparación en cuanto a conocimientos previos a la materia en la que se les iba evaluar posteriormente.

2. Establecer la diferencia entre un pre-test y un postest. El segundo objetivo está relacionado con la aplicación de una "Evaluación Final", que se aplicó a los dos grupos (05 y 07). (Ver anexo 2 "Evaluación Diagnóstica y Final").

## 2. Marco de referencia

La Universidad Pedagógica Nacional fue creada en el período del Presidente José López Portillo mediante el acuerdo 11297 del 26 de agosto de 1978 para elevar la calidad profesional de los maestros.

Con la creación de la Licenciatura en Educación Primaria, Plan 1975 retomado por esta Universidad, renacen las esperanzas de un cambio en la formación profesional del magisterio.

Posteriormente se creó la Licenciatura en Educación Preescolar y Educación Primaria, Plan 1985. Estas dos licenciaturas fueron creadas para satisfacer las necesidades que presenta el magisterio.

El sistema es semiescolarizado y abierto en la Licenciatura de Educación Básica, Plan 1979.

Posteriormente a estas fechas se abrió la opción no tan solo a los normalistas del país, sino también a los bachilleres en otras licenciaturas como son: Pedagogía, Sociología Educativa, Psicología Educativa, Administración Educativa, Educación Indígena y Educación de Adultos.

Hay en la República Mexicana 74 unidades y una unidad central en Ajusco. Estas unidades atienden uno o varios de los sistemas escolarizado, semiescolarizado y abierto.

En la Unidad Ajusco, en la fecha de la investigación (Ciclo 1989-I) se contaba con cinco licenciaturas en el sistema escolarizado: Pedagogía, Sociología Educativa, Psicología Educativa, Administración Educativa, y Educación Indígena. El trabajo de campo se realizó en las primeras cuatro licenciaturas. No se incluyó a los alumnos de Educación Indígena por presentar características muy diferentes al resto de la población, como eran: lenguaje, cultura, nivel socioeconómico; además la gran mayoría eran grupos de indígenas que no manejaban bien el español y el programa de la materia de Redacción e Investigación Documental era

diferente, consistía en Sintaxis, Prosodia, Ortografía, Fonética y Lingüística; por lo tanto no era posible la comparación.

### 3. Población objeto de estudio

La población objeto de estudio fueron entonces los alumnos del segundo semestre de las cuatro licenciaturas antes mencionadas que cursaban la materia de Redacción e Investigación Documental II, entre otras tres: Matemáticas II, Formación Social Mexicana e Historia de las Ideas II.

El departamento de Servicios Escolares proporcionó el dato que en ese semestre se tenían registrados o inscritos 348 alumnos.

La evaluación diagnóstica que se aplicó en el mes de mayo fue de 316\* evaluaciones, distribuidas de la siguiente manera:

Turno matutino: Grupo 04 = 31; Grupo 05 = 18; Grupo 06 = 29; Grupo 07 = 20; Grupo 08 = 32; Grupo 09 = 30; Grupo 10 = 30; Grupo 11 = 14.

En el turno vespertino: Grupo 63 = 23; Grupo 64 = 30; Grupo 65 = 31; Grupo 66 = 10; Grupo 67 = 18.

Al finalizar el semestre, en el mes de septiembre, la población en la mayoría de los grupos había disminuído notablemente. Se aplicó la evaluación final de conocimientos y la evaluación al curso y al profesor las cuales arrojaron una cifra de 236 evaluaciones, distribuidas de la siguiente manera:

Turno matutino: Grupo 04 = 14; Grupo 05 = 18; Grupo 06 = 25;

---

\* Ver Gráfica de pastel, en el Capítulo VII. Diseño Gráfico de la Investigación.

Grupo 07 = 19; Grupo 08 = 31; Grupo 09 = 22; Grupo 10 = 25; Grupo 11 = 7.

En el turno vespertino: Grupo 63 = 15; Grupo 64 = 21; Grupo 65 = 23; Grupo 66 = 5; Grupo 67 = 11. (Ver esquema de resultados de evaluación diagnóstica y final).

Entre los resultados de la evaluación Diagnóstica y Evaluación Final tenemos unas cantidades que nos demuestran la posible deserción que hubo en el semestre:

Grupo 04 = 17 alumnos

Grupo 05 = 0 alumnos

Grupo 06 = 4 alumnos

Grupo 07 = 1 alumno

Grupo 08 = 1 alumno

Grupo 09 = 8 alumnos

Grupo 10 = 5 alumnos

Grupo 11 = 7 alumnos

Grupo 63 = 8 alumnos

Grupo 64 = 9 alumnos

Grupo 65 = 8 alumnos

Grupo 66 = 5 alumnos

Grupo 67 = 7 alumnos

Se habla aquí de "posible deserción" porque no se corroboró este dato, ya que el propósito de la investigación no era ése y en el momento de aplicar la evaluación final en los grupos no se indagó el motivo de estas diferencias.

Algo que salta a la vista es la nula y casi nula deserción que

hubo en el grupo 05 (Control) y Grupo (07) (Experimental); esto se explica debido a la aplicación de los exámenes diagnósticos, ya que se realizaron primero en los grupos no experimentales, un martes, un miércoles y un jueves de la primer semana. En la semana siguiente se aplicó la evaluación diagnóstica tanto al grupo 05 como al 07, ya que en los primeros días se procedió a la aplicación del cuestionario con los 40 reactivos ya mencionados.

La otra explicación que se tiene es que se procuró que todos los alumnos de los dos grupos presentaran el examen final, por lo mismo no hubo faltas en el examen, mientras que en los otros grupos, esto escapó al control y como se ve hay una diferencia de 80 evaluaciones, en detrimento de la final.

El mismo día y junto a la evaluación final se aplicó la evaluación al curso y al profesor, por lo tanto, presentaron la misma cantidad de evaluaciones que fueron 236.

En total se recabaron 316 evaluaciones diagnósticas (204 matutinas, 112 vespertinas) y 236 evaluaciones final y al curso (161 matutinas y 75 vespertinas). De estos datos resultaron 552 exámenes de conocimiento y 236 evaluaciones al curso.

#### 4. Evaluación con referencia a una norma.

##### 4.1 Delimitación de contenidos

Se siguió el programa de la materia de la Academia de Redacción e Investigación Documental de la Unidad Ajusco, en la UPN. Este programa fue común para todos los asesores en la unidad y en todas las licenciaturas. A continuación se presenta el

programa tomado del Volumen de Redacción que se siguió tanto en el grupo 05, como en el grupo 07 y en todos los otros once grupos de la Univesidad.

#### PROGRAMA

#### Redacción e Investigación Documental II

Objetivo general de la asignatura

Al término del curso, el estudiante será capaz de utilizar en sus escritos, las normas y técnicas de la redacción y de la investigación documental.

Temario

Unidad 1 Principios generales de redacción

Objetivo de la unidad: El estuidante redactará enunciados de acuerdo con las técnicas requeridas para su elaboración.

Temas:

1. Redacción de enunciados unimembres.
2. Redacción de enunciados bimembres.
3. Redacción de enunciados complejos.
4. Orden de las palabras en el enunciado.
5. Importancia del léxico en la redacción.

Unidad 2 Redacción de textos

Objetivo de la unidad: El estudiante redactará textos de acuerdo con las técnicas requeridas para su elaboración.

Temas:

1. Contexto de texto.

2. Pasos para redactar un texto.
3. Idea principal e ideas secundarias.
4. Períodos corto y largo.
5. Cualidades del texto.
6. El párrafo.
7. Palabras o construcciones de enlace.
8. Funciones del párrafo.
9. La composición.

Unidad 3      La descripción

Objetivo de la unidad: El estudiante aplicará las técnicas de la descripción en la redacción de sus escritos.

Temas:

1. Procedimiento para redactar una descripción.
2. Recursos para describir
3. Tipos de descripción.
4. Modelos de descripción.

Unidad 4      La correspondencia

Objetivo de la unidad: El estudiante redactará informes y los principales documentos de la correspondencia de acuerdo a las técnicas requeridas para su elaboración.

Temas:

1. Estructura de las cartas.
2. Pasos para escribir una carta.

3. Tipos de carta.
4. Comunicaciones internas.

#### 4.2 Tratamiento del grupo control

El grupo 05 fue evaluado y dirigido durante todo el semestre conforme a la "evaluación con respecto a una norma" que previamente se comentó en el Capítulo III.

El procedimiento que se siguió con este grupo fue:

1. Aplicación de Examen Diagnóstico al inicio del semestre.
2. Cuestionario al inicio del semestre.
3. Dos exámenes parciales de conocimientos.
4. Controles de lectura, en fichas de trabajo de varios tipos: textuales, resúmenes, paráfrasis, comentarios, mixtas.
5. Ejercicios en clase sobre redacción.
6. Participación en clase con intervenciones sobre las lecturas.
7. Entrega de un trabajo final monográfico.
8. Aplicación de Examen Final de conocimientos al término del semestre.
9. Evaluación del curso y del profesor.

Durante todas estas actividades se siguió el procedimiento de evaluación con respecto a la norma en donde se comparaba el aprendizaje de todo el grupo.

Se comparó el desempeño de cada alumno con respecto al grupo. Se clasificó a los alumnos comparando su desempeño con el de cada uno de los demás miembros del grupo. No se tomó en cuenta la

distancia que hubo entre lo que sabían u obtenían en cada una de sus evaluaciones con lo que deberían saber, es decir, con los objetivos del curso. Al mejor alumno del grupo se le otorgó el 10 de calificación en cada actividad, si era el más sobresaliente, aunque no llenara los requisitos por ejemplo, del "control de lectura" pedido o participación en clase, se le daba la más alta puntuación.

Se realizaron tanto en este grupo como en el 07 observaciones por parte de una alumna de otra Universidad. Las observaciones se centraron en la Metodología que se siguió en ambos grupos. El formato de observaciones se presenta en el Anexo 6.

No se reporta detalladamente cada una de las observaciones por no ser motivo de esta investigación la descripción de todas las clases, únicamente se presenta un breve resumen de los resultados en este grupo 05.

"Se efectuaron durante los meses de Mayo, Junio, Julio y Septiembre de 1989, diez observaciones repartidas al azar durante todo el semestre. Se asistió a la Clase de Redacción e Investigación Documental II de la Profra. Alba Frock Granillo durante las mañanas a los dos grupos, 05 y 07. El horario para el primero era: Lunes: grupo 07 fue: Lunes de 11:00 a 12:30, Miércoles de 9:30 a 11:00 y Jueves de 9:30 a 11:00.

En el grupo 05 se asistió a clases durante toda la sesión: dos lunes, cuatro miércoles y 4 jueves. Las observaciones fueron las siguientes:

En el grupo 05 asistieron los siguientes alumnos. El primer

día de observación : 17, 2.- 15; 3.- 18; 4.- 17; 5.- 18; 6.- 18; 7.- 18; 8.- 16; 9.- 18 y en la décima observación: 18.

Los alumnos en todas las ocasiones estuvieron sentados en bancos individuales colocados en filas en el salón. A pesar que los bancos eran para dos personas (binarios) cada uno estaba en uno de ellos.

La maestra siempre estuvo al frente de la clase, explicando la materia por alrededor de 50 minutos o una hora en promedio. Después se destinaba un momento para hacer preguntas, comentarios o para responder cualquier duda. Era notable en las sesiones que la maestra insistía en que participaran todos con comentarios durante su exposición, y no dejaba todas las dudas e inquietudes para el final de su participación.

Siempre contestó las preguntas de manera concisa, precisa y en tono amable. En algunas ocasiones se dirigía por el nombre de los alumnos, para preguntarles algunas cosas de su exposición, haciendo que el alumno le explicara lo que ella había previamente comentado.

Los contenidos que se manejaron fueron de Redacción, de oraciones de enunciados unimembres, bimembres, complejos, importancia del léxico, elaboración y redacción de textos, palabras, frases, oraciones, párrafos, composición, recursos de investigación, elaboración de fichas de trabajo y bibliográficas, estructura de escritos como carta, oficio, memorándum, técnicas para redactar.

En cuanto a evaluación me pareció muy diferente a lo que se hizo en el grupo 07. Si se quiere más precisión en las

descripciones de las observaciones se puede consultar cada uno de los registros que se hicieron en las diez sesiones a las que entré a cada grupo".

Esto es parte del reporte que entregó la alumna que entró a observar los dos grupos. No se anexa en esta investigación los diez registros realizados, únicamente el formato que se siguió para ello.

## 5.- Evaluación con referencia a un criterio

### 5.1.- Delimitación de contenidos

Con el grupo 07, se siguió el programa de la materia de la Academia de Redacción e Investigación Documental de la Unidad Ajusco, UPN. Fue el mismo programa que se siguió con el grupo 05, y el mismo que siguieron todos los maestros que impartieron esta materia, con excepción de los grupos de Educación Indígena. Este programa se presentó en el punto 4.1., por esta razón no se presenta aquí.

### 5.2. Tratamiento del grupo experimental

El grupo 07 fue evaluado y dirigido durante todo el semestre conforme a la "Evaluación con respecto a un criterio". Las características de esta evaluación se comentaron en el capítulo IV.

El procedimiento que se siguió con este grupo fue el siguiente:

a) Se definieron a partir de la evaluación diagnóstica que se realizó al inicio del semestre los criterios o dominios. Fue muy útil también el cuestionario que se aplicó a los alumnos y la

entrevista con ellos pues así pude darme cuenta de las necesidades e intereses de ellos.

El punto de partida fue entonces los dominios que deberían ellos obtener pues fue el camino que marcó el rumbo a seguir. Los dominios se desprendieron del perfil que la Institución tiene de cada alumno, pero también de lo que ellos quisieron que fuera su perfil. Esto fue esencial para que cada alumno fuera promovido al siguiente semestre.

b) Una vez definidos los criterios, la segunda etapa fue la selección de los contenidos curriculares. Es decir, de acuerdo al programa que se tenía se les dio prioridad a algunos temas, agregando otros según el caso y las necesidades e inquietudes de los alumnos. Fue por ejemplo en este grupo que se agregó otro tema que no contemplaba el programa: "La redacción y elaboración de ensayos y artículos periodísticos".

Se proporcionó información a los alumnos sobre el tipo de aprendizaje que la Institución se proponía promover. Esto permitió tener para el estudiante una visión clara de la calidad de su formación; que adoptara una actitud de compromiso para adquirir dichos aprendizajes; tener la oportunidad de autoevaluarse y acabar así con la idea tan arraigada en los alumnos de esperar ser evaluados.

Se trató de que los alumnos se comprometieran con su propio aprendizaje y se comprometieran con su evaluación para que supieran de antemano lo que estaban aprendiendo, para qué les iba a servir, en dónde podían aplicarlo y las repercusiones de su aplicación.

c) Otro punto importante fue la selección y la planeación de los instrumentos de evaluación.

Se valoró tanto el proceso didáctico, como el logro o no de los objetivos. Se valoró las posibilidades de tiempo también para cada uno de los temas, el tiempo que necesitaba el alumno para llegar al conocimiento, y el tiempo para la inclusión de nuevas temáticas en el curso.

En cuanto al procedimiento que se siguió en la aplicación y seguimiento de actividades fue el siguiente:

1. Aplicación de examen diagnóstico al inicio del semestre
2. Cuestionario y entrevista para determinar objetivos, metodología, contenidos, etc.
3. Dos exámenes parciales de conocimientos
4. Controles de lectura, en fichas de trabajo de varios tipos
5. Ejercicios en la clase sobre redacción
6. Participación en clase durante la asesoría grupal e individual
7. Trabajo final monográfico
8. Se aplicó un examen final de conocimientos
9. Evaluación del curso y del profesor
10. Se tomó en cuenta la Evaluación Diagnóstica y Final
11. Durante todo el curso se evaluó con respecto a un criterio.

En todo el curso se tomaron parámetros sobre los objetivos y se utilizó la calificación binaria (aprobado y reprobado). Si

estaba reprobado no pasaba al objetivo siguiente.

Se comparó el desempeño de cada alumno con respecto al objetivo del curso y con respecto a los objetivos particulares en cada una de las unidades.

Se realizaron así como en el grupo 05 observaciones por parte de la misma alumna. Se utilizó el mismo formato que aparece en el anexo 6.

No se reporta detalladamente cada una de las observaciones, por el motivo anteriormente descrito, pero se presenta a continuación un breve resumen de lo observado en el grupo 07.

"Se efectuaron durante los meses de mayo, junio, julio, y septiembre de 1989, diez observaciones repartidas al azar durante todo el semestre. Se asistió a las clases de Redacción e Investigación Documental II de la Profra. Alba Frock Granillo durante las mañanas a los dos grupos, 05 y 07. El horario para el primero fue Lunes: 8:00 a 9:30, Miércoles 8:00 a 9:30 y Jueves de 8:00 a 9:30. Para el grupo 07 fue: Lunes de 11:00 a 12:30, Miércoles de 9:30 a 11:00 y Jueves de 9:30 a 11:00.

En el grupo 07 se asistió por completo a diez sesiones de esta manera: dos lunes, 4 miércoles y 4 jueves. Las observaciones fueron las siguientes:

En el grupo 07 asistieron los siguientes alumnos: el primer día de observación: 20, 2.- 18; 3.- 15; 4.- 19, 5.- 19; 6.- 18; 7.- 17; 8.- 19; 9.- 19 y 10.- 19.

La colocación de los bancos en cuatro de las ocasiones que entré fue por mesas de trabajo y el trabajo de los alumnos fue en

equipo en esas sesiones. No estaban colocados por filas. Los bancos eran binarios pero estaban encontrados unos a otros.

La maestra hacía una presentación al objetivo de la unidad, luego hablaba sobre el temario, y luego del tema. Después se ponían a trabajar en equipos. La maestra se paseaba por cada una de las mesas de trabajo. En esta actividad se tardaban alrededor de 30 minutos. Luego uno de los del equipo participaba con una exposición desde su lugar. Los demás del equipo complementaban las ideas y hacían comentarios. El resto del grupo preguntaba y la maestra sobre la marcha y en el trascurso de las intervenciones hacía algunas observaciones. Cerraban la sesión con comentarios apuntando a los objetivos del tema. Había mucha intervención de la maestra a pesar de que los alumnos participaban mucho también.

Al final de la ronda de intervenciones hacían un ejercicio propuesto por el equipo o por la maestra.

En las otras seis clases que entré, la maestra estuvo al frente explicando el tema. Había un gran intercambio de información tanto durante la exposición como al final.

Los contenidos que se manejaron fueron de redacción, de oraciones, de enunciados bimembres, complejos, unimembres, léxico, redacción de textos, elaboración de trabajos, fichas bibliográficas y de trabajo, elaboración de ensayos, técnicas para redactar mejor, cuestiones de gramática. En cuanto a la evaluación fue notable que fueron diferentes los dos grupos.

Si se quiere más detalles, consultar cada uno de los registros

anecdóticos que se hicieron al respecto en cada grupo."

Este reporte se me entregó por la alumna que realizó las observaciones en los dos grupos.

El tratamiento que se siguió en este grupo experimental fue diferente al tratamiento del grupo control, pero éste surgió del mismo proceso de evaluación que se iba a seguir en cada grupo. Es decir, todas las actividades estuvieron orientadas por la metodología por criterios o por normas. Por ejemplo, en el grupo 07, se aplicó un cuestionario al inicio del semestre, pero también una entrevista. Esta entrevista era necesaria, para que a partir de ella se determinara los criterios a seguir. No era necesario hacer la entrevista al grupo control, porque no se iban a determinar criterios de contenido ni de metodología. El diálogo que se llevó con los alumnos fue decisivo para determinar todo lo que iba a continuar. El tratamiento fue diferente desde el principio o inicio de la investigación, por eso los resultados son consecuencia de este tratamiento no igual para cada grupo.

En el grupo 05 se siguió el siguiente procedimiento:

1.- Evaluación diagnóstica (Examen de conocimientos, el mismo examen aplicado a todos los alumnos de la UPN del segundo semestre).

2.- Se aplicó un cuestionario con 25 preguntas para conocer la posición social, el nivel socioeconómico de los estudiantes y antecedentes académicos.

3.- Se siguió el programa de la Academia de Redacción e Investigación Documental.

4.- Se evaluó con respecto a una Norma.

5.- Se aplicaron dos exámenes parciales de conocimiento.

6.- Se trabajó con controles de lectura, con ejercicios, con participación en la clase, con tareas.

7.- Se realizó un trabajo final.

8.- Se aplicó una Evaluación final (Examen de conocimientos, el mismo examen aplicado a todos los alumnos de la UPN).

9.- Se aplicó una Evaluación al Curso y al Profesor.

En el grupo 07 se siguió el siguiente procedimiento:

1.- Evaluación diagnóstica (Examen de conocimientos, el mismo examen que se aplicó a todos los alumnos de la UPN del segundo semestre).

2.- Se aplicó un cuestionario de 40 preguntas (Las primeras 25 tenían el propósito de conocer sobre aspectos socioeconómicos de los estudiantes, fueron las mismas que para el grupo control, y las siguientes 15 preguntas, tenían el propósito de cuestionarlos sobre asuntos de contenido y metodología del programa para recibir sugerencias y ajustarlo).

3.- Se siguió el programa de la Academia de Redacción e Investigación Documental, agregando las sugerencias de contenido de los alumnos.

4.- Se evaluó con respecto a un criterio.

5.- Se aplicaron dos exámenes parciales de conocimiento.

6.- Se trabajó con controles de lectura, con ejercicios, con participación en la clase, con tareas.

7.- Se realizó un trabajo final.

8.- Se aplicó una Evaluación final (Examen de conocimientos, el mismo que se aplicó a todos los alumnos de segundo semestre de la UPN). La Evaluación diagnóstica y la Evaluación final fueron realizadas con los mismos instrumentos, es decir fue el mismo examen.

9.- Se aplicó una Evaluación al Curso y al Profesor.

## **CAPITULO VI. Presentación de resultados**

### **1. Resultados de evaluaciones.**

**1.1. Presentación de resultados de evaluación diagnóstica y final del grupo control, del grupo experimental y del resto de la población.**

**1.2. Presentación de resultados de evaluación para el profesor.**

### **2. Análisis de resultados.**

**2.1. Introducción a la Fase A**

**2.2. Análisis de la Fase A**

**2.3. Introducción de la Fase B**

**2.4. Análisis de la Fase B**

1.1 Presentación de resultados evaluación diagnóstica y final del grupo control, del grupo experimental, y el resto de la población.

ESQUEMA DE RESULTADOS DE EVALUACION DIGNOSTICA Y FINAL

TURNO MATUTINO Y VESPERTINO

Gpo. Matutinos	E. Diagnóstica	E. Final	Totales
04	31	14	45
05*	18	18	36
06	29	25	54
07**	20	19	39
08	32	31	53
09	30	22	52
10	30	25	55
11	<u>14</u>	<u>7</u>	<u>21</u>
	204	161	365

Gpo. Vespertinos	E. Diagnóstica	E. Final	Totales
63	23	15	38
64	30	21	51
65	31	23	54
66	10	5	15
67	<u>18</u>	<u>11</u>	<u>29</u>
	112	75	187

<u>316</u>	<u>236</u>	<u>552</u>
E. Diagnóstica	E. Final	Total

TURNO MATUTINO

Evaluación Diagnóstica	204
Evaluación Final	<u>161</u>
Total de exámenes aplicados al t. matutino	365

TURNO VESPERTINO

Evaluación Diagnóstica	112
Evaluación Final	<u>161</u>
Total de exámenes aplicados al t. vespertino	187

Total de Evaluaciones Diagnósticas	316
Total de Evaluaciones Finales	<u>236</u>
Total de Exámenes aplicados.	552

NOTA: Las cantidades que aquí aparecen corresponden al número de exámenes aplicados

A continuación se presentan los resultados obtenidos en cada uno de los grupos tanto en la evaluación diagnóstica como en la evaluación final.

Primeramente vemos el grupo 04 y a un lado el dato de 31 alumnos; éstos fueron los que se encontraban en el momento de la aplicación de la evaluación diagnóstica.

El cuadro está organizado por "Partes"; éstas corresponden a los nueve apartados del examen que se aplicó (ver anexo 2).

A un lado del apartado I y exactamente abajo del número 1 que corresponde al alumno 1, está la cifra de "0". Esto quiere decir que en esta parte no se acertó a ninguna respuesta. El alumno 2 obtuvo igualmente "0" en puntaje, el alumno 3 obtuvo "1" de puntaje.

En el apartado II el alumno 1 obtuvo "1" de puntaje, el alumno 2, "2" de puntaje, el alumno 3, "3" de puntaje, el alumno 4, "2" puntajes, etc.

Al final vemos cómo el alumno 1 obtuvo un puntaje de 15 en un examen de 45 reactivos, el alumno 2 un puntaje de 16, el alumno 3 un puntaje de 27... el alumno 31 un puntaje de 16.

Abajo de la palabra "Puntajes" aparece la de "Calificación"; ésta es el doble de los puntajes que tenemos en el renglón de arriba, pues cada reactivo tenía un valor de dos puntos.

Observamos también la columna con la palabra "Total"; ésta concentra las cantidades de cada uno de los apartados. Por ejemplo, en el apartado I, se otuvieron en total 24 puntos, en el apartado

II, se obtuvieron 72, en el III, 37, etc. Al final tenemos los puntajes totales por el total de alumnos que fue el de 558 y el número que aparece abajo es éste multiplicado por 2. El promedio del grupo se obtuvo dividiendo esta cantidad entre el número total de alumnos.

En el cuadro del grupo 04, pero de evaluación final se obtuvieron estos resultados con este mismo procedimiento.

Al ver los dos cuadros en la misma página nos damos cuenta de varias cosas. Una de ellas, la deserción que hubo en el grupo 04 y así en cada uno de los grupos. Y por otra parte la diferencia de calificaciones. Esta se anota en la parte inferior del segundo cuadro. La Diferencia entre los Promedios es la resta del resultado obtenido como promedio de la evaluación final y el resultado obtenido como promedio de la evaluación diagnóstica.

De esta manera se presentan los demás cuadros, desde el grupo 04 hasta el grupo 67.

## EVALUACION DIAGNOSTICA

GRUPO D4 ALUMNOS: 31

PARTE	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	TOTAL	
I	0	0	1	2	1	2	1	2	0	1	0	1	2	2	3	0	1	0	1	0	2	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	24
II	1	2	3	2	3	2	5	4	3	2	2	3	1	4	2	1	4	3	3	0	1	2	2	3	2	2	2	4	2	1	1	72	
III	2	1	3	3	3	0	0	2	1	1	1	0	0	0	2	1	1	1	1	4	1	0	0	1	1	0	3	1	1	2	0	37	
IV	0	0	1	0	0	0	2	0	1	0	0	2	0	0	3	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	1	0	2	1	15	
V	0	0	3	0	6	1	4	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	3	2	2	1	1	0	0	0	0	2	0	1	4	2	33
VI	1	3	4	2	3	3	3	2	5	2	4	3	0	3	2	2	3	2	2	2	2	2	2	3	3	0	4	3	2	4	3	3	81
VII	8	4	7	7	9	7	6	7	9	4	3	0	4	8	7	4	6	7	0	3	5	6	8	3	7	7	6	3	7	3	172		
VIII	1	3	2	3	3	0	2	2	2	2	1	2	1	3	5	2	2	1	2	0	1	2	1	1	3	3	4	1	2	2	3	63	
IX	2	3	3	0	3	1	2	3	2	2	0	2	2	3	3	1	1	3	2	1	2	1	1	1	0	3	3	3	3	0	3	61	
PUNTA JES	15	16	27	19	31	16	27	21	20	20	12	16	6	19	29	14	18	20	19	11	12	12	14	16	13	19	24	18	17	21	16	558	
CALIFI CACION	30	32	54	38	62	32	54	42	40	40	24	32	12	38	58	28	36	40	38	22	24	24	28	32	26	38	48	36	34	42	32	1116	

PROMEDIO DEL GRUPO: 36

## EVALUACION FINAL

GRUPO D4 ALUMNOS: 14

PARTE	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	TOTAL
I	4	4	2	2	5	2	4	2	2	4	4	2	4	2	43
II	2	3	4	5	3	3	4	4	3	3	3	4	5	5	51
III	3	2	4	4	4	1	2	0	0	1	1	5	2	1	30
IV	5	4	5	5	4	3	1	1	2	0	5	3	0	5	43
V	2	2	3	2	5	0	5	3	4	4	3	2	1	0	36
VI	2	4	4	3	4	4	4	3	4	3	4	4	0	4	47
VII	7	9	10	8	9	8	10	8	10	10	4	8	8	10	119
VIII	2	5	3	5	4	5	3	5	3	3	5	3	5	4	55
IX	2	4	4	5	4	5	3	4	3	3	5	2	4	4	52
PUNTA JES	29	37	39	39	42	31	36	30	31	31	34	33	29	35	476
CALIFI CACION	58	74	78	78	84	62	72	60	62	62	68	66	58	70	952

PROMEDIO DEL GRUPO: 68

DIFERENCIA ENTRE LOS PROMEDIOS: 32

## EVALUACION DIAGNOSTICA

GRUPO 05 ALUMNOS: 18

PARTE	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	TOTAL
I	2	1	1	3	0	1	0	0	0	2	0	1	0	2	0	1	2	2	18
II	2	1	2	0	0	2	2	1	3	2	0	1	2	2	2	3	2	1	28
III	1	1	0	0	1	1	1	1	1	2	2	1	1	2	2	1	0	0	18
IV	3	1	1	0	1	1	0	2	2	1	0	2	1	2	0	1	0	3	21
V	2	1	1	5	2	1	0	1	4	1	0	2	2	3	1	1	0	0	27
VI	0	2	1	2	1	2	1	0	4	2	2	4	3	2	2	2	2	4	36
VII	4	1	3	5	4	1	1	6	4	3	7	6	5	6	3	4	3	3	69
VIII	0	1	3	1	1	1	1	2	2	4	2	2	2	5	0	0	0	0	27
IX	1	1	1	1	1	0	1	2	1	0	1	2	1	1	1	1	2	0	18
PUNTA JES	15	10	13	17	11	10	7	15	21	17	14	21	17	25	11	14	11	13	262
CALIFI CACION	30	20	26	34	22	20	14	30	42	34	28	42	34	50	22	28	22	26	524

PROMEDIO DEL GRUPO: 29

## EVALUACION FINAL

GRUPO 05 ALUMNOS: 18

PARTE	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	TOTAL
I	4	5	3	4	5	3	5	5	4	5	5	5	5	4	5	4	5	5	81
II	4	4	4	4	4	4	5	5	4	5	5	5	5	4	5	4	5	5	81
III	3	5	5	4	3	4	3	3	4	3	3	5	4	3	4	5	4	5	70
IV	5	5	4	3	5	5	5	4	3	4	3	5	3	5	5	5	3	5	77
V	5	4	4	4	4	3	3	4	5	3	3	5	5	5	5	4	5	5	76
VI	5	4	4	5	5	2	5	4	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	84
VII	6	9	8	4	6	7	5	8	9	7	10	10	10	9	9	10	10	8	145
VIII	4	5	3	3	4	5	2	5	5	5	5	4	4	3	3	5	5	4	74
IX	5	5	2	5	5	4	2	5	5	4	5	5	5	4	4	5	5	5	80
PUNTA JES	41	46	37	36	41	37	35	43	44	41	44	49	46	42	45	47	47	47	768
CALIFI CACION	82	92	74	72	82	74	70	86	88	82	88	98	92	84	90	94	94	94	1536

PROMEDIO DEL GRUPO: 85

DIFERENCIAS ENTRE LOS PROMEDIOS: 56

## EVALUACION DIAGNOSTICA

GRUPO 06 ALUMNOS: 29

PARTE	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	TOTAL
I	1	1	1	0	3	2	0	0	1	0	0	0	2	0	3	0	1	1	1	1	1	0	0	1	2	0	0	1	1	24
II	2	3	2	0	3	2	1	1	0	3	2	2	1	6	4	3	3	2	2	1	2	3	1	0	2	2	2	3	3	61
III	0	0	1	0	0	1	3	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	1	1	0	1	0	0	0	0	0	1	2	0	13
IV	0	0	0	0	1	2	5	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	2	16
V	6	0	4	0	0	0	1	0	0	4	0	5	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	2	28
VI	3	0	3	2	0	0	1	3	2	1	2	2	2	3	3	5	0	2	3	2	3	3	3	0	3	2	3	2	3	61
VII	1	0	9	6	0	7	3	4	0	1	6	4	4	6	6	3	4	5	7	3	6	4	4	4	0	0	4	3	2	106
VIII	1	1	2	1	0	0	1	0	0	3	3	1	1	2	0	0	0	2	2	0	1	2	3	0	1	1	2	1	1	32
IX	1	0	3	1	0	0	2	0	0	2	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	3	3	2	0	1	3	0	25
PUNTA JES	15	5	25	10	7	14	17	8	3	14	15	16	11	19	17	12	8	13	16	8	14	15	14	7	9	8	21	12	13	366
CALIFI CACION	30	10	50	20	14	28	34	16	6	28	30	32	22	38	34	24	16	26	32	16	28	30	28	14	18	16	42	24	26	732

PROMEDIO DEL GRUPO: 25

## EVALUACION FINAL

GRUPO 06 ALUMNOS: 25

PARTE	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	TOTAL
I	2	2	2	4	3	3	4	4	0	1	4	4	1	4	3	0	2	2	2	2	2	0	2	2	4	59
II	4	2	3	4	4	3	2	2	4	4	3	3	2	5	4	4	4	3	3	2	3	4	3	2	4	81
III	1	1	2	1	0	1	2	0	0	1	0	2	1	0	2	0	1	2	0	0	2	1	0	1	0	21
IV	0	0	1	0	2	0	0	1	0	0	2	0	1	1	1	2	0	0	1	2	1	0	0	2	1	18
V	5	4	5	3	3	4	2	0	3	5	3	5	3	2	3	4	2	4	4	2	3	0	4	3	2	78
VI	4	4	4	3	5	5	2	4	3	2	3	3	3	4	4	4	4	3	4	2	3	4	2	4	5	88
VII	8	8	8	10	9	7	10	5	9	8	7	4	5	10	10	4	5	6	8	8	7	5	9	10	9	189
VIII	4	4	3	2	1	1	2	3	1	4	4	2	2	3	4	1	2	4	3	5	2	3	4	3	4	71
IX	3	3	4	2	4	3	3	2	1	3	2	2	2	2	2	2	3	4	1	4	5	4	4	4	3	72
PUNTA JES	31	28	32	29	31	27	27	21	21	28	28	25	20	31	33	21	23	28	26	27	28	21	28	31	32	677
CALIFI CACION	62	56	64	58	62	54	54	42	42	56	56	50	40	62	66	42	46	56	52	54	56	42	56	62	64	1354

PROMEDIO DEL GRUPO: 54

DIFERENCIA ENTRE LOS PROMEDIOS: 29

## EVALUACION DIAGNOSTICA

GRUPO 07 ALUMNOS: 20

PARTE	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	TOTAL
I	2	1	1	2	2	0	0	0	0	3	0	1	1	1	0	1	1	3	1	0	20
II	3	1	3	1	0	3	2	1	3	4	2	1	1	1	2	2	3	1	1	1	36
III	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	2	0	0	0	2	0	0	0	0	0	6
IV	3	2	1	0	0	0	0	0	1	0	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	9
V	0	0	0	4	0	0	0	0	5	1	0	4	4	0	3	2	0	0	0	0	24
VI	0	0	3	3	2	2	2	1	3	1	1	3	0	1	4	3	3	3	2	0	37
VII	0	1	0	6	0	3	2	5	5	3	6	6	3	0	9	2	5	7	0	0	63
VIII	1	2	2	1	2	2	2	1	1	3	2	3	3	0	2	1	1	1	2	3	35
IX	0	0	1	1	3	0	2	3	0	0	1	1	0	0	1	3	3	0	1	3	23
PUNTA JES	9	8	11	18	9	10	11	11	18	15	14	21	12	3	23	14	16	15	7	8	253
CALIFI CACION	18	16	22	36	18	20	22	22	36	30	28	42	24	6	46	28	32	30	14	16	506

PROMEDIO DEL GRUPO: 25

\* Nota: El alumno No.14 no continuó. El alumno No.15 pasó a ser el No.14, el No.16, 15; el No.17, 16; el 18, 17; etc.

## EVALUACION FINAL

GRUPO 07 ALUMNOS: 19

PARTE	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	TOTAL
I	5	5	4	5	5	4	4	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	4	5	91
II	4	3	4	5	5	4	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	90
III	4	5	5	5	4	4	3	3	5	3	4	5	4	5	5	5	5	5	4	83
IV	5	5	5	5	5	5	5	5	4	5	5	5	4	5	5	5	5	5	5	93
V	5	5	5	5	4	5	3	5	5	3	5	5	5	4	5	5	5	3	5	87
VI	5	5	4	5	5	5	5	4	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	93
VII	10	10	10	10	9	10	7	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	186
VIII	5	5	5	5	4	5	3	5	5	4	5	5	5	5	5	4	5	5	4	89
IX	5	5	4	4	5	5	4	5	5	5	4	5	5	5	5	5	5	5	5	91
PUNTA JES	48	48	46	49	46	47	39	48	49	44	48	50	49	48	50	49	50	47	48	903
CALIFI CACION	96	96	92	98	90	94	78	96	98	88	96	100	98	96	100	98	100	96	96	1806

PROMEDIO DEL GRUPO: 95

DIFERENCIA ENTRE LOS PROMEDIOS: 70

## EVALUACION DIAGNOSTICA

GRUPO 08 ALUMNOS: 32

PARTE	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	TOTAL	
I	1	1	4	0	2	1	4	0	0	2	2	3	2	3	0	0	0	1	0	0	4	4	1	1	2	0	2	3	2	0	0	1	1	47
II	2	0	4	0	1	2	4	1	4	3	2	3	0	0	3	2	0	0	0	4	4	0	0	1	1	1	1	0	2	3	2	0	0	49
III	0	0	1	0	1	1	0	0	0	2	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	2	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	1	1	13
IV	1	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	2	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	8
V	2	1	4	3	2	3	1	3	2	1	2	3	3	1	0	0	2	2	0	1	5	4	1	0	0	0	2	2	2	1	1	3	1	54
VI	3	1	4	3	3	2	3	0	0	1	3	4	1	0	0	1	1	0	2	5	3	0	0	1	2	3	1	2	0	1	2	1	53	
VII	5	3	8	0	8	2	7	2	4	6	3	8	1	3	1	1	2	5	0	8	5	0	0	0	0	4	5	6	3	0	8	3	111	
VIII	3	2	3	1	2	3	3	1	3	4	2	4	1	2	0	1	0	5	2	5	4	0	0	1	3	4	3	2	3	2	3	5	79	
IX	0	0	3	2	5	0	2	2	3	2	1	4	1	2	2	2	2	3	2	4	4	2	1	0	2	3	2	3	2	3	2	5	71	
PUNTA JES	17	8	31	8	26	12	26	8	17	20	16	30	9	10	7	9	7	14	7	39	28	4	2	5	8	21	16	19	13	9	25	14	485	
CALIFI CACION	34	16	62	16	52	24	52	16	34	40	32	60	18	20	14	18	14	28	14	78	56	8	4	10	16	42	32	38	26	18	50	28	970	

PROMEDIO DEL GRUPO: 30

## EVALUACION FINAL

GRUPO 08 ALUMNOS: 31

PARTE	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	TOTAL
I	2	2	2	4	5	4	3	2	3	4	2	2	2	3	2	3	2	2	3	2	4	5	2	3	4	2	3	4	5	3	2	91
II	2	1	2	3	4	4	3	2	3	2	0	2	2	3	2	1	1	1	2	1	1	2	2	3	4	2	3	4	5	4	3	74
III	2	2	2	3	3	3	2	3	2	2	0	2	3	2	3	2	2	2	1	2	2	3	2	3	2	2	0	3	3	3	0	66
IV	2	2	3	3	4	4	5	3	4	3	2	4	3	2	2	3	3	4	3	4	5	5	3	4	3	3	4	4	4	3	4	105
V	2	2	3	3	3	3	5	5	4	3	3	2	2	0	2	2	2	2	3	3	2	4	5	3	2	0	2	3	2	4	4	87
VI	5	5	4	4	4	5	5	4	4	3	3	2	0	5	5	5	5	4	4	3	5	4	3	4	5	5	5	4	5	3	126	
VII	8	9	10	10	10	5	10	10	8	7	10	10	8	8	8	7	6	7	8	9	7	10	7	7	8	10	7	8	8	9	7	256
VIII	4	4	3	2	4	3	2	5	4	5	3	3	3	2	2	1	3	4	5	4	3	3	4	5	4	5	5	4	4	3	3	109
IX	3	3	2	0	0	2	5	5	5	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	4	3	2	4	4	4	4	3	2	4	2	104
PUNTA JES	30	30	31	32	37	32	40	40	37	35	27	32	29	24	30	28	28	32	32	32	33	41	30	32	33	35	34	37	39	38	28	1018
CALIFI CACION	60	60	62	64	74	64	80	80	74	70	54	64	58	48	60	56	56	64	64	64	66	82	60	64	66	70	68	74	78	76	56	2026

PROMEDIO DEL GRUPO: 65

DIFERENCIA ENTRE LOS PROMEDIOS: 35

## EVALUACION DIAGNOSTICA

GRUPO 09 ALUMNOS: 30

PARTE	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	TOTAL
I	2	3	0	0	1	0	1	0	1	0	0	2	1	1	0	0	2	0	0	0	1	0	1	0	1	0	1	1	1	1	21
II	3	2	1	1	3	2	0	1	1	2	0	1	3	0	2	1	2	4	2	2	1	0	2	1	1	0	1	0	3	1	43
III	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	1	0	0	2	0	0	0	2	0	0	2	0	0	1	0	0	0	0	0	8
IV	0	0	0	1	1	5	1	0	0	0	0	1	1	5	4	0	1	1	0	1	0	2	1	1	2	0	0	0	0	1	19
V	0	0	0	3	1	4	0	0	1	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	2	4	0	29
VI	2	3	2	2	3	4	1	0	1	2	1	2	3	0	2	3	3	0	3	4	1	5	1	1	0	3	3	2	2	4	63
VII	0	4	5	4	7	0	1	0	3	2	3	4	4	2	4	0	0	3	0	0	1	1	2	0	2	0	1	2	0	2	57
VIII	1	2	1	2	1	2	1	1	1	1	0	0	1	2	0	3	1	2	1	2	1	1	0	0	0	1	1	3	2	2	36
IX	3	1	2	1	0	3	0	0	0	0	0	0	3	4	0	0	2	3	0	0	0	2	0	0	1	0	2	0	1	0	28
PUNTAJES	11	15	11	14	17	21	6	2	8	7	5	10	17	14	14	8	11	13	8	9	6	11	9	3	7	4	9	10	13	11	304
CALIFICACION	22	30	22	28	34	42	12	4	16	14	10	20	34	28	28	16	22	26	16	18	12	22	18	6	14	8	18	20	26	22	608

PROMEDIO DEL GRUPO: 20

## EVALUACION FINAL

GRUPO 09 ALUMNOS: 22

PARTE	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	TOTAL
I	1	4	3	5	5	2	2	5	4	4	2	2	1	1	0	1	4	4	2	5	5	1	63
II	1	3	4	5	4	1	3	5	3	3	0	2	0	0	0	2	3	3	1	5	4	1	53
III	0	2	3	5	4	0	2	2	3	2	0	1	0	1	1	4	5	2	0	5	4	1	47
IV	1	0	1	3	2	1	1	0	1	1	0	1	0	2	0	1	2	1	0	5	3	0	26
V	3	3	4	5	4	1	4	5	4	5	2	2	1	1	1	4	4	5	2	5	3	1	69
VI	4	4	5	5	3	4	3	5	4	5	3	3	3	4	1	5	3	5	2	5	5	4	85
VII	4	8	9	10	8	6	7	8	10	10	5	6	4	5	3	8	10	10	5	10	10	4	160
VIII	4	3	2	5	4	2	4	5	5	4	1	1	4	1	4	4	5	5	1	4	5	2	75
IX	0	5	5	4	3	2	2	5	5	4	1	2	1	5	1	5	5	4	0	5	5	3	72
PUNTAJES	18	32	36	47	37	19	28	40	39	38	14	20	14	20	11	34	41	39	13	49	44	17	650
CALIFICACION	36	64	72	94	74	38	56	80	78	76	28	40	28	40	22	68	82	78	26	98	88	34	1300

PROMEDIO DEL GRUPO: 59

DIFERENCIA ENTRE LOS PROMEDIOS: 39

## EVALUACION DIAGNOSTICA

GRUPO 10 ALUMNOS: 30

PARTE	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	TOTAL	
I	1	3	1	1	0	0	0	1	2	2	1	0	1	0	0	0	0	0	0	1	2	0	0	0	0	2	0	0	1	0	3	22
II	1	2	1	3	1	2	2	3	1	0	0	2	2	3	1	1	1	2	1	2	4	2	1	1	1	5	2	2	1	2	52	
III	0	0	0	1	1	1	1	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0	0	0	1	0	0	0	9	
IV	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	2	3	0	1	1	0	1	1	0	0	0	2	1	0	0	0	0	3	0	0	17	
V	4	3	1	0	1	1	2	0	0	0	2	0	1	0	0	2	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	19	
VI	3	2	3	3	3	3	3	2	4	1	3	3	2	1	2	3	3	2	0	5	3	3	2	1	4	3	2	2	1	3	75	
VII	7	8	6	1	2	5	8	9	7	6	5	4	8	9	2	5	6	8	9	7	3	3	2	0	8	5	4	3	2	8	160	
VIII	1	3	1	0	3	0	2	2	2	1	3	0	1	0	0	2	1	3	2	0	4	1	4	1	0	1	0	2	0	1	41	
IX	0	0	0	0	0	1	1	0	2	2	0	0	1	0	0	1	2	0	0	1	1	2	0	0	0	0	1	1	1	0	17	
PUNTA JES	17	21	13	9	11	14	19	17	18	13	17	12	17	14	6	14	14	16	12	16	18	12	12	3	15	14	10	14	6	17	412	
CALIFI CACION	34	42	26	18	22	28	38	34	36	26	34	24	34	28	12	28	28	32	24	32	36	26	24	6	30	28	20	28	12	34	824	

PROMEDIO DEL GRUPO: 23

## EVALUACION FINAL

GRUPO 10 ALUMNOS: 25

PARTE	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	TOTAL
I	5	5	5	5	4	3	5	4	3	5	2	4	2	3	4	1	4	4	5	5	3	5	4	5	5	103
II	5	5	5	5	5	3	3	5	2	3	4	5	2	5	5	5	2	3	2	5	5	5	5	5	5	104
III	3	5	4	4	5	3	0	5	0	0	3	5	2	5	5	1	5	0	5	1	5	5	5	5	5	86
IV	5	5	5	5	5	5	0	5	0	2	2	5	1	5	5	5	1	2	0	5	0	5	5	5	0	83
V	5	5	5	5	4	5	3	5	4	5	3	4	4	5	4	5	4	5	4	5	4	5	4	5	4	110
VI	5	5	5	5	5	4	4	5	4	4	5	3	4	5	5	4	5	3	5	4	5	3	5	4	5	111
VII	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	9	8	10	8	10	5	10	10	10	10	240
VIII	5	2	5	3	3	3	4	5	3	4	4	5	2	5	5	2	5	3	5	4	5	5	5	5	5	102
IX	5	4	5	3	4	4	5	3	5	5	5	5	5	5	3	5	4	4	5	4	5	5	4	5	4	110
PUNTA JES	48	46	49	45	45	40	34	47	31	38	37	48	31	47	46	48	30	43	30	49	31	49	46	49	43	1050
CALIFI CACION	96	92	98	90	90	80	68	94	62	76	74	96	62	94	92	96	60	86	60	98	62	98	92	98	86	2100

PROMEDIO DEL GRUPO: 84

DIFERENCIA ENTRE LOS PROMEDIOS: 61

## EVALUACION DIAGNOSTICA

GRUPO 11 ALUMNOS: 14

PARTE	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	TOTAL
I	1	0	0	1	2	2	2	2	1	2	2	2	2	0	19
II	3	0	0	2	2	1	2	1	0	2	3	1	1	0	18
III	2	0	0	0	0	0	1	0	0	2	0	0	0	0	5
IV	0	0	1	0	0	0	1	0	0	2	1	0	2	0	7
V	0	2	1	2	0	0	0	0	0	3	2	1	3	2	16
VI	3	3	2	3	0	4	2	0	0	5	3	0	4	2	31
VII	1	3	2	8	2	7	6	0	2	8	7	8	5	2	23
VIII	0	0	2	2	0	2	2	2	2	2	0	6	1		23
IX	0	0	1	3	0	1	3	0	1	3	1	1	1	1	22
PUNTA JES	10	8	9	21	6	17	19	5	6	29	21	13	30	8	202
CALIFI CACION	20	16	18	42	12	34	38	10	12	58	42	26	60	16	404

PROMEDIO DEL GRUPO: 26

## EVALUACION FINAL

GRUPO 11 ALUMNOS: 7

PARTE	1	2	3	4	5	6	7	TOTAL
I	4	1	5	4	3	2	3	22
II	4	1	5	2	2	2	2	18
III	2	2	5	2	1	0	0	12
IV	2	2	4	2	3	1	3	17
V	1	2	3	3	3	1	3	16
VI	5	3	4	2	3	2	3	22
VII	8	7	3	5	5	6	9	43
VIII	3	2	2	2	3	3	5	20
IX	2	1	4	1	3	2	5	18
PUNTA JES	31	21	35	23	26	19	33	188
CALIFI CACION	62	42	70	46	52	38	66	376

PROMEDIO DEL GRUPO: 53

DIFERENCIA ENTRE LOS PROMEDIOS: 27

## EVALUACION DIAGNOSTICA

GRUPO 63 ALUMNOS: 23

PARTE	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	TOTAL
I	1	2	3	1	0	2	3	1	0	0	0	2	0	1	3	4	0	5	4	1	0	2	2	37
II	2	2	2	0	0	2	1	2	0	1	2	3	0	2	1	2	2	4	3	2	3	4	5	45
III	0	0	1	0	1	0	1	0	0	0	0	0	1	2	0	1	1	2	3	1	2	0	3	19
IV	0	1	0	0	2	0	1	0	0	1	1	2	1	2	1	2	2	3	1	2	3	0	2	27
V	0	3	2	2	3	2	3	4	3	1	5	3	4	3	2	1	3	4	5	3	3	2	2	63
VI	0	4	3	0	2	3	4	4	3	1	5	4	2	0	1	2	1	3	4	3	2	0	1	52
VII	1	2	3	3	2	3	4	2	0	1	2	0	1	0	2	0	0	0	2	1	2	1	0	32
VIII	2	0	1	0	1	1	2	1	0	0	0	0	1	0	0	1	2	0	1	0	1	1	1	16
IX	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	1	2	0	0	1	1	1	2	1	1	1	14
PUNTA JES	7	14	15	6	11	13	19	15	6	5	15	15	11	12	10	13	12	22	24	15	17	11	17	305
CALIFI CACION	14	28	30	12	22	26	38	30	12	10	30	30	22	24	20	26	24	44	48	30	34	22	34	610

PROMEDIO DEL GRUPO: 26

## EVALUACION FINAL

GRUPO 63 ALUMNOS: 15

PARTE	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	TOTAL
I	2	4	1	2	3	1	5	3	3	2	2	4	2	2	4	40
II	1	3	1	3	3	1	3	5	5	1	3	2	3	4	4	42
III	0	0	1	1	0	0	4	0	1	3	2	0	0	1	1	14
IV	1	1	0	0	1	0	4	0	2	0	1	1	0	1	2	14
V	1	2	3	2	3	1	3	2	2	0	2	1	3	4	4	33
VI	1	5	5	2	5	2	4	4	5	1	4	2	5	3	5	53
VII	8	9	6	3	10	5	10	8	9	3	8	6	10	10	10	115
VIII	1	3	3	5	5	2	3	2	2	4	3	2	1	2	3	41
IX	0	0	1	0	2	1	1	1	1	2	3	2	0	1	5	20
PUNTA JES	15	27	21	18	32	13	37	25	30	16	28	20	24	28	38	372
CALIFI CACION	30	54	42	36	54	26	74	50	60	32	56	40	48	56	76	744

PROMEDIO DEL GRUPO: 49

DIFERENCIA ENTRE LOS PROMEDIOS: 23

## EVALUACION DIAGNOSTICA

GRUPO 64 ALUMNOS: 30

PARTE	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	TOTAL
I	0	1	0	1	1	1	1	1	3	0	2	0	1	3	3	1	0	1	1	1	2	0	3	0	1	0	1	1	2	1	33
II	3	3	2	4	3	4	1	4	3	4	3	3	2	4	3	2	3	2	3	5	3	4	3	3	2	4	2	4	2	90	
III	1	0	4	0	0	1	1	0	0	0	1	1	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	14	
IV	1	1	0	0	1	3	3	1	0	0	0	2	0	0	0	0	0	1	0	0	2	0	1	0	0	0	0	0	0	17	
V	0	0	0	0	5	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0	1	13	
VI	2	0	2	3	2	0	3	0	3	3	3	2	0	0	2	2	3	2	4	0	2	0	2	3	2	3	3	1	3	57	
VII	0	0	5	6	3	3	3	4	2	4	5	2	6	0	4	3	7	6	4	3	4	2	7	3	2	5	9	8	3	7	120
VIII	1	1	2	2	1	0	0	1	0	1	5	1	2	2	4	2	2	1	3	0	1	1	1	1	1	3	2	4	1	3	50
IX	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	3	0	3	1	3	2	2	1	0	3	0	0	0	0	2	1	0	3	2	0	27
PUNTA JES	8	6	16	16	17	13	12	11	13	11	18	15	13	10	17	14	18	16	12	19	11	9	16	9	11	17	18	24	13	18	421
CALIFI CACION	16	12	32	32	34	26	24	22	26	22	36	30	26	20	34	28	36	32	24	38	22	18	32	18	22	34	36	48	26	36	842

PROMEDIO DEL GRUPO: 28

## EVALUACION FINAL

GRUPO 64 ALUMNOS: 21

PARTE	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	TOTAL
I	1	2	1	2	0	2	2	2	3	1	3	1	2	4	4	2	0	2	2	2	1	39
II	2	1	3	3	2	3	2	0	1	2	0	0	3	0	0	3	0	3	0	0	0	28
III	0	1	0	1	1	0	0	1	0	1	1	2	0	0	0	1	0	0	0	1	1	11
IV	0	0	0	1	2	0	0	0	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	6
V	0	0	0	0	5	0	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	7
VI	4	0	3	3	3	1	4	1	4	4	4	3	1	0	3	3	3	4	3	4	1	56
VII	2	8	5	7	2	9	8	5	0	5	7	3	7	0	7	8	8	7	9	9	9	125
VIII	2	1	4	3	3	2	1	1	2	1	2	4	2	1	3	4	3	2	2	4	2	49
IX	0	0	2	0	1	1	3	1	1	1	0	0	2	2	0	3	2	2	0	0	1	22
PUNTA JES	11	13	18	20	19	18	20	13	12	16	18	13	17	7	17	24	16	20	16	20	15	343
CALIFI CACION	22	26	36	40	38	36	40	26	24	32	36	26	34	14	34	48	32	40	32	40	30	686

PROMEDIO DEL GRUPO: 32

DIFERENCIA ENTRE LOS PROMEDIOS: 4

## EVALUACION DIAGNOSTICA

GRUPO 65 ALUMNOS: 31

PARTE	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	TOTAL
I	1	1	2	0	1	2	2	0	0	0	0	1	0	0	2	0	2	1	1	0	1	1	2	1	0	0	1	2	2	2	3	31
II	0	0	0	0	2	1	2	0	1	0	0	1	0	0	2	0	2	1	1	2	1	1	0	1	0	0	1	4	3	2	4	32
III	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	1	1	2	1	1	1	0	1	3	3	2	4	23
IV	1	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	1	1	1	1	2	2	1	1	1	0	1	1	1	1	22
V	3	1	1	1	2	2	0	2	1	0	1	2	0	1	1	1	1	1	2	2	2	1	2	3	2	1	2	1	1	2	2	44
VI	3	1	1	1	2	2	0	2	3	3	1	3	0	2	3	2	3	1	4	3	0	3	2	3	2	1	3	0	2	1	2	59
VII	6	4	2	1	3	3	0	3	4	5	4	5	6	3	3	3	8	5	7	3	4	2	0	8	7	6	5	2	4	6	8	130
VIII	4	1	2	0	1	1	0	5	4	0	0	3	0	0	0	0	0	1	4	3	2	0	0	5	4	0	2	1	2	5	5	55
IX	5	0	1	0	2	5	1	3	2	1	0	1	1	0	5	0	3	0	0	0	2	3	5	4	3	2	1	0	3	4	5	62
PUNTAJES	23	8	9	3	14	17	5	15	15	9	6	18	7	6	17	6	21	11	21	15	15	15	13	27	20	10	17	14	21	25	35	458
CALIFICACION	46	16	18	6	28	34	10	30	30	18	12	36	14	12	34	12	42	22	42	30	30	30	26	54	40	20	34	28	42	50	70	916

PROMEDIO DEL GRUPO: 29

## EVALUACION FINAL

GRUPO 65 ALUMNOS: 23

PARTE	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	TOTAL
I	5	5	5	5	5	2	5	5	5	4	5	5	5	5	5	0	5	5	4	4	4	5	5	103
II	5	5	5	5	5	3	5	5	5	5	5	5	5	5	5	4	5	5	4	5	5	4	5	110
III	3	5	3	5	5	0	3	5	5	4	4	4	4	5	3	2	4	4	0	4	4	4	4	84
IV	5	3	2	5	5	0	5	4	4	3	2	4	5	5	5	2	4	3	0	3	3	3	5	80
V	2	5	5	5	5	5	5	5	5	4	3	5	5	5	5	3	4	5	5	4	4	5	5	104
VI	5	5	5	5	5	5	5	5	5	2	3	3	5	5	4	3	4	5	4	3	3	5	4	98
VII	10	10	10	10	10	10	10	10	10	8	8	10	10	10	10	8	10	10	7	9	9	10	10	219
VIII	5	4	5	4	4	2	5	5	5	2	3	5	4	5	5	4	3	5	1	3	2	5	5	91
IX	5	4	5	5	5	0	5	5	4	2	4	5	5	5	4	2	4	5	0	3	5	4	5	91
PUNTAJES	45	46	45	49	49	27	48	49	48	34	37	46	48	50	46	28	43	47	25	38	39	45	48	980
CALIFICACION	90	92	90	98	98	54	96	98	96	68	74	92	96	100	92	56	86	94	50	76	78	90	96	1960

PROMEDIO DEL GRUPO: 85

DIFERENCIA ENTRE LOS PROMEDIOS: 56

## EVALUACION DIAGNOSTICA

GRUPO 66 ALUMNOS: 10

PARTE	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	TOTAL
I	3	2	0	1	0	2	0	0	2	1	11
II	2	0	0	0	0	0	1	0	1	0	4
III	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	2
IV	1	0	0	1	0	2	0	0	1	0	5
V	2	1	2	1	1	1	0	1	1	2	12
VI	1	1	1	1	2	2	1	1	1	2	13
VII	2	2	1	4	2	5	4	2	2	6	30
VIII	0	0	1	1	2	2	2	3	1	2	14
IX	2	2	2	1	2	0	1	2	1	1	14
PUNTA JES	13	8	7	10	9	14	10	9	11	14	105
CALIFI CACION	26	16	14	20	18	28	20	18	22	28	210

PROMEDIO DEL GRUPO: 21

## EVALUACION FINAL

GRUPO 66 ALUMNOS: 5

PARTE	1	2	3	4	5	TOTAL
I	4	4	5	3	2	18
II	3	4	5	5	1	18
III	3	3	2	3	1	12
IV	3	2	2	1	2	10
V	4	4	3	2	3	16
VI	5	5	4	4	4	22
VII	8	10	10	7	6	41
VIII	4	5	2	2	3	16
IX	4	4	5	4	2	19
PUNTA JES	38	41	38	31	24	172
CALIFI CACION	76	82	76	62	48	344

PROMEDIO DEL GRUPO: 68

DIFERENCIA ENTRE LOS PROMEDIOS: 47

## EVALUACION DIAGNOSTICA

GRUPO 67 ALUMNOS: 18

PARTE	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	TOTAL
I	1	2	1	2	3	2	3	1	0	1	2	3	4	4	2	1	2	0	34
II	0	0	0	1	2	0	1	0	1	0	2	3	4	4	3	2	0	1	25
III	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	2	3	4	3	2	0	0	16
IV	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	2	1	4	4	0	0	0	1	14
V	2	0	1	2	0	1	1	2	0	0	2	1	4	4	1	2	1	1	25
VI	0	2	1	4	1	4	3	3	0	0	4	1	4	5	0	1	0	0	33
VII	2	2	1	3	1	8	0	2	1	2	2	0	8	3	1	0	0	0	36
VIII	0	3	2	3	2	1	4	3	2	1	3	2	4	3	5	5	0	0	43
IX	0	3	3	3	3	2	2	1	4	3	2	2	3	4	0	4	0	0	39
PUNTA JES	5	13	9	19	12	18	15	12	8	7	20	15	38	35	15	17	3	3	265
CALIFI CACION	10	26	18	38	24	36	30	24	16	14	40	30	76	70	30	34	6	6	530

PROMEDIO DEL GRUPO: 29

## EVALUACION FINAL

GRUPO 67 ALUMNOS: 11

PARTE	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	TOTAL
I	3	1	2	0	2	3	2	1	0	0	2	16
II	2	1	2	0	2	3	3	2	1	1	2	19
III	0	0	2	0	2	0	0	1	1	1	1	8
IV	0	0	2	0	3	3	2	2	1	0	2	15
V	3	0	4	2	4	5	4	3	0	0	5	30
VI	4	3	5	3	4	3	4	4	0	0	5	35
VII	8	5	8	5	10	10	9	9	2	3	8	77
VIII	4	2	3	2	4	5	4	3	0	1	4	32
IX	4	0	4	0	4	3	4	4	0	1	4	28
PUNTA JES	28	12	32	12	35	35	32	29	5	7	33	260
CALIFI CACION	56	24	64	24	70	70	64	58	10	14	66	520

PROMEDIO DEL GRUPO: 47

DIFERENCIA ENTRE LOS PROMEDIOS: 18

## **1.2 Presentación de resultados de evaluación para el profesor**

## 1.2 Evaluación para el profesor

Al final del curso, cuando los maestros ya habían entregado calificaciones a los alumnos, se realizó la aplicación de la "Hoja de Control de Evaluación para el Profesor" junto con una entrevista.

Los maestros fueron resolviendo junto con el aplicador, cada uno de los reactivos que se les presentó. El propósito fue que entendieran muy bien cada una de las opciones.

Esta hoja se calificó de acuerdo a un cuadro de resultados. Por ejemplo si contestó en la pregunta 1, con una "a", el maestro trabajó con una de las características de la Evaluación con respecto a una Norma; si contestó la pregunta 9 con una "b", el maestro trabajó con una de las características de la Evaluación con respecto a un Criterio.

A continuación se presenta la Cédula que sirvió para detectar qué tipo de Evaluación siguió el maestro en el semestre. Se quiere hacer notar que se tomó un 60% de aciertos para ubicar al maestro en alguna de las dos tendencias.

**CEDULA DE RESPUESTAS CLAVE DE LA  
"HOJA DE CONTROL DE EVALUACION PARA EL PROFESOR"**

Evaluación con Respecto a un Criterio

Evaluación con Respecto a una Norma

1. b	_____	a
2. b	_____	a
3. a	_____	b
4. b	_____	a
5. a	_____	b
6. a	_____	b
7. a	_____	b
8. b	_____	a
9. b	_____	a
10. b	_____	a
11. b	_____	a
12. a	_____	b
13. a	_____	b
14. a	_____	b
15. b	_____	a
16. a	_____	b
17. b	_____	a
18. a	_____	b
19. b	_____	a
20. b	_____	a
21. a	_____	b
22. a	_____	b
23. b	_____	a

24. a \_\_\_\_\_ b

25. a \_\_\_\_\_ b

## RESPUESTAS DE LOS MAESTROS

	A (C)*	B1(N)*	B2(C)	C1(N)	C2(N)	D(N)
1	b - c	a - n	b - c	b - c	b - c	a - n
2	b - c	a - n	b - c	b - c	b - c	a - n
3	a - c	b - n	a - c	b - n	b - n	b - n
4	b - c	a - n	b - c	a - n	a - n	a - n
5	a - c	b - n	a - c	a - c	a - c	a - c
6	a - c	b - n	a - c	a - c	a - c	a - c
7	b - n	b - n	a - c	b - n	b - n	b - n
8	a - n	a - n	b - c	a - n	a - n	a - n
9	b - c	a - n	b - c	a - n	a - n	a - n
10	b - c	a - n	b - c	b - c	b - c	b - c
11	b - c	a - n	b - c	a - n	a - n	a - n
12	a - c	b - n	a - c	a - c	b - n	b - n
13	a - c	b - n	a - c	b - n	b - n	b - n
14	a - c	b - n	a - c	b - n	b - n	b - n
15	a - n	a - n	b - c	a - n	a - n	a - n
16	a - c	b - n	a - c	b - n	b - n	b - n
17	b - c	a - n	b - c	a - n	a - n	a - n
18	a - c	a - n	a - c	b - n	b - n	b - n
19	b - c	a - n	b - c	a - n	a - n	a - n
20	b - c	a - n	b - c	b - c	b - c	a - n
21	b - n	b - n	a - c	b - n	b - n	b - n
22	a - c	b - n	a - c	b - n	b - n	b - n
23	b - c	a - n	b - c	a - n	a - n	a - n
24	b - n	b - n	a - c	b - n	b - n	b - n
25	b - n	b - n	a - c	b - n	b - n	b - n
	19 Crit 6 Norma	0 Crit 25 Norma	25 Crit 0 Norma	19 Norma 6 Crit	19 Norma 6 Crit.	21 Norm 4 Crit.
	76% C.	100% N	100% C	76% N.	76% N.	84% N.

\* C = Evaluación con Referencia a un Criterio

\* N = Evaluación con Respecto a una Norma

RESPUESTAS DE LOS MAESTROS (Continuación)

	E (C)	F (N)	G (N)	H (N)	I (C)	J (N)	K(N)
1	b - c	a - n	a - n	b - c	b - c	b - c	a - n
2	b - c	a - n	a - n	a - n	b - c	b - c	a - n
3	a - c	a - c	b - n	b - n	a - c	a - c	b - n
4	b - c	b - c	a - n	a - n	b - c	b - c	a - n
5	a - c	a - c	b - n	b - n	a - c	a - c	b - n
6	a - c	a - c	a - c	a - c	a - c	a - c	a - c
7	a - c	b - n	b - n	a - c	a - n	a - c	b - n
8	b - c	a - n	a - n	a - n	a - n	b - c	a - n
9	b - c	a - n	a - n	a - n	a - n	a - n	a - n
10	a - n	a - n	b - c	a - n	a - n	a - n	b - c
11	b - c	a - n	a - n	a - n	a - n	a - n	a - n
12	a - c	a - c	a - c	a - c	a - c	a - c	a - n
13	a - c	b - n	b - n	b - n	a - c	a - c	b - c
14	b - c	b - n	b - n	b - n	a - c	a - c	a - n
15	a - c	a - n	a - n	a - n	a - n	a - n	a - c
16	b - c	b - n	b - n	b - n	a - c	a - c	b - n
17	a - c	a - n	a - n	a - n	b - c	b - c	a - n
18	b - c	b - n	b - n	b - n	a - c	a - c	b - n
19	b - c	a - n	a - n	a - n	b - c	b - c	a - n
20	b - c	b - c	b - c	b - n	b - c	b - c	a - n
21	b - n	b - n	b - n	b - n	b - n	b - n	b - n
22	a - c	b - n	b - n	b - n	a - c	a - c	b - n
23	b - c	a - n	a - n	a - n	b - c	a - n	a - n
24	b - n	b - n	b - n	b - n	b - n	b - n	b - n
25	a - c	b - n	b - n	b - n	b - n	b - n	b - n
	22 C 3 N	19 N 6 C	21 N 4 C	22 N 3 C	20 C 5 N	17 C 8 N	22 N 3 C
	88% C	76% N	80% N	88% N	80% C	68% C	88% N

\* C = Evaluación con Referencia a una Criterio

\* N = Evaluación con Respecto a una Norma

## 2. Análisis de resultados

## 2. Análisis de resultados

### 2.1 Introducción a la Fase "A"

Se describe a continuación el análisis de los datos obtenidos en la investigación.

En primer lugar, hay una tabla con todos los datos, en la que la columna "Diagnos" contiene las calificaciones de los alumnos de los dos grupos (el control 05 y el experimental 07) al momento de iniciar el semestre (Evaluación Diagnóstica).

La columna "Califfin" contiene las calificaciones de los alumnos de esos dos grupos, pero al terminar el semestre (Evaluación Final).

La columna "Deltas" es simplemente la diferencia entre la columna "Califfin" y la columna "Diagnos".

La columna "Eval Prof." contiene las evaluaciones que los alumnos de los dos grupos le dieron a su profesor (profesor  $B_1$ , y profesor  $B_2$ ) al terminar los cursos.

Finalmente la columna "Grupo" identifica el grupo (1 es el control y 2 el experimental).

### 2.2 Análisis de la fase A

#### Comparación de medias

La hipótesis 1 de la fase A del trabajo se prueba directamente con la prueba de comparación de las medias de dos poblaciones. Cada grupo define una población. Esta prueba se puede hacer suponiendo que las poblaciones siguen una distribución normal o suponiendo únicamente que tiene una distribución continua (prueba no paramétrica). Ambas pruebas arrojan los mismos resultados. A saber:

No hay diferencias significativas en los promedios de las calificaciones diagnósticas de los alumnos de los grupos. Esto es, la línea base de los dos grupos fue la misma.

Hay diferencias significativas en las calificaciones finales de los alumnos de los dos grupos. Esto es, el grupo dos es significativamente superior, en promedio que el grupo control. No hay diferencias significativas en los promedios de las evaluaciones que los alumnos de los dos grupos dieron a la maestra. Esto es, los alumnos percibieron de igual manera a la maestra en los dos grupos.

Las tablas de resultados de las pruebas paramétricas contiene la media y la desviación estándar de cada grupo y el valor de significancia de la prueba de comparación. Cuando este valor es menor que 0.01, indica que al rechazar la hipótesis de igualdad de medias se comete una probabilidad menor de 0.01 de equivocarse. Esto es una medida de la significancia de la prueba.

Las tablas de resultados de las pruebas no paramétricas contienen la suma de los rangos de las calificaciones en cada grupo y el valor de Z de la tabla normal con el que se puede calcular la significancia de una prueba. Un valor de Z cercano a 3.5 da una significancia menor del .1%. Un valor cercano a 1 da una significancia cercana al 35%.

Finalmente, las tablas de correlaciones entre las variables muestra que no hay relación fuerte entre lo que aprendió el alumno y como evaluó su profesor.

"TABLA DE ANALISIS DE RESULTADOS DIAGNOSTICOS Y FINALES"

	DIAGNOS	CALIFFIN	DELTAS	EVAL.PROF.	GRUPO
1	30.000	82.000	52.000	63.000	1
2	20.000	92.000	72.000	74.000	1
3	26.000	74.000	48.000	72.000	1
4	34.000	72.000	38.000	74.000	1
5	22.000	82.000	60.000	73.000	1
6	20.000	74.000	54.000	77.000	1
7	14.000	70.000	56.000	78.000	1
8	30.000	86.000	56.000	76.000	1
9	42.000	98.000	56.000	77.000	1
10	34.000	82.000	48.000	77.000	1
11	28.000	88.000	68.000	100.000	1
12	42.000	98.000	56.000	77.000	1
13	34.000	92.000	58.000	76.000	1
14	50.000	84.000	34.000	74.000	1
15	22.000	90.000	68.000	63.000	1
16	28.000	94.000	66.000	76.000	1
17	22.000	94.000	72.000	72.000	1
18	26.000	94.000	68.000	55.000	1
19	18.000	96.000	78.000	77.000	2
20	16.000	96.000	80.000	77.000	2
21	22.000	92.000	70.000	73.000	2
22	36.000	98.000	62.000	76.000	2
23	18.000	90.000	72.000	68.000	2
24	20.000	94.000	74.000	76.000	2
25	22.000	78.000	56.000	75.000	2
26	22.000	96.000	74.000	74.000	2
27	36.000	98.000	62.000	78.000	2
28	30.000	88.000	58.000	78.000	2
29	28.000	96.000	68.000	78.000	2
30	42.000	100.000	58.000	77.000	2
31	24.000	98.000	74.000	77.000	2
32	46.000	96.000	50.000	73.000	2
33	28.000	100.000	72.000	74.000	2
34	32.000	98.000	66.000	77.000	2
35	30.000	100.000	70.000	76.000	2
36	14.000	96.000	82.000	75.000	2
37	16.000	96.000	80.000	76.000	2

Comparación de las medias de los dos grupos

Unpaired t-test X1 : grupo Y1: diagnos

DF:	Unpaired T Value	Prob. (2-tail):		
35	.934	.3569		
Group:	Count:	Mean:	Std. Dev.:	Std. Error:
Group 1	18	29.111	9.106	2.146
Group 2	19	26.316	9.099	2.087

1

Unpaired t-test X1 : grupo Y2 : califfin

DF:	Unpaired Value:	Prob. (2-tail):		
35	-4.231	.0002		
Group:	Count:	Mean:	Std.Dev.:	Std. error:
Group 1	18	85.333	8.458	1.993
Group 2	19	95.053	5.223	1.198

2

Unpaired t-Test X1 : grupo Y3 : Deltas

DF:	Unpaired t value:	Prob. (2-tail):		
35	-3.828	.0005		
Group:	Count:	Mean:	Std. Dev:	Std. Error:
Group 1	18	56.222	10.822	2.551
Group 2	19	68.737	9.024	2.07

3

Unpaired r-Test X1 ;; grupo Y4 : Eval. Prof.

DF:	Unpaired t Value:	Prob. (2-tail):		
35	-1.225	.2286		
Group	Count:	Mean:	Std. Dev.:	Std. Error:
Group 1	18	72.222	11.487	2.71
Group 2	19	75.526	2.412	.553

4

GRUPO 1 ES EL CONTROL

Prueba no paramétrica de las medias de los dos grupos

Mann-Whitney		U X1 : grupo	Y1 : diagnos	
	Number:	Rank:	Mean Rank:	
Group 1	18	372	20.667	
Group 2	19	331	17.421	
U		141		
U-prime		201		
Z		-0.912		
Z corrected for ties		-0.916		1
# tiedgroups		11		

Mann-Whitney		U X1 : grupo	Y2 : califfin	
	Number:	Rank:	Mean Rank:	
Group 1	18	216	12	
Group 2	19	487	25.632	
U		45		
U-Prime		297		
Z		-3.829		
Z corrected for ties		-3.853		2
# tiedgroups		9		

Mann-Whitney		U X1 : grupo	Y3 : deltas	
	Number:	Rank:	Mean Rank:	
Group 1	18	232	12.889	
Group 2	19	471	24.789	
U		61		
U-Prime		281		
Z		-3.343		
Z corrected for ties		-3.35		3
# tiedgroups		11		

GRUPO 1 ES EL CONTROL. PRUEBA DE MANN WHITNEY

Prueba no paramétrica de comparación de las medias de los dos grupos

	Mann-Whitney	U X1 : grupo	Y4 : Eval. Prof.
Group 1	Number: 18	Rank: 291	Mean Rank: 16.167
Group 2	19	412	21.684
U		120	
U-prime		222	
Z		-1.55	
Z corrected for ties		-1.566	
# tiedgroups		8	

GRUPO 1 ES EL CONTROL. PRUEBA MANN WHITNEY

Correlaciones entre las variable para el grupo control

Correlation Matrix for Variables: X1 X4

	Diagnos	Califfin	Deltas	Eval.Prof.
Diagnos	1			
Califfin	.242	1		
Deltas	-.652	.578	1	
Eval. Prof.	-.168	-.133	.037	1

GRUPO 1 ES EL CONTROL. PRUEBA MANN WHITNEY

Correlaciones entre las variables para el grupo experimental

Correlation Matrix for Variables: X1 X4

	Diagnos	Califfin	Deltas	Eval. Prof.
Diagnos	1			
Califfin	.301	1		
Deltas	-.834	.275	1	
Eval. Prof.	.184	.253	-.039	1

### 2.3 Introducción de la Fase "B"

Se comparó el promedio de los incrementos de calificaciones de los alumnos evaluados de acuerdo a criterio con el promedio de los incrementos de las calificaciones de los alumnos evaluados de acuerdo a norma. Para el primer método se dispone de cuatro grupos y para el segundo de siete. Se usaron tanto la prueba paramétrica de comparación de medias de dos poblaciones (t de student) como la prueba no paramétrica (Mann Whitney). En ambos casos se rechaza la hipótesis de igualdad de medias entre los dos métodos a un nivel de 5% y no se rechaza a un nivel de 1%.

El mismo tipo de pruebas se hizo con respecto a las evaluaciones que los alumnos hicieron de sus profesores en los respectivos métodos. En este caso sí se rechaza al 1%, con ambos métodos, estas dos hipótesis de igualdad de los promedios de los dos métodos, (los profesores que usaron el método de criterio fueron mejor evaluados que los que usaron el método de norma).

## 2.4 Análisis de la Fase "B"

Prueba de hipótesis fase B comparación de promedios de calificaciones en los dos métodos

Análisis de la prueba paramétrica y no paramétrica

Unpaired t-Test X1 : método Y1 : Fase 2

DF:		Unpaired t Value:		Prob.(2-tail):
9		-3.191		.011
Group	Count	Mean:	Std, Dev.:	Std. Error:
Group 1	7	25	11.619	4.392
Group 2	4	49	12.728	6.364

Prueba Paramétrica

Prueba de hipótesis Fase B comparación de promedios de calificaciones en los dos métodos

Mann-Whitney U X1 : método Y1 : fase 2

	Number:	Rank:	Mean Rank:
Group 1	7	30	4.286
Group 2	4	36	9
	U	2	
	U-Prime	26	
	Z	-2.268	

Prueba no paramétrica

Comparación de los promedios de evaluaciones al profesor en los dos tipo de métodos

	Unpaired -Test	X1 : método	Y2 : cali-prof	
DF;	Unpaired t Value:		Prob.(2-tail):	
9	3.466		.0071	
Group:	Count:	Mean:	Std. Dev.:	Std.Error:
Group 1	4	9.182	.618	.309
Group 2	7	7.386	.914	.345

Prueba t de student de dos colas

Comparación de los promedios de evaluaciones al profesor  
en los dos tipos de métodos

Mann-Whitney		U X1 : Método	Y1 : Calif-prof
	Number:	Rank:	Mean Rank:
Group 1	4	38	9.5
Group 2	7	28	4
	U	0	
	U-Prime	28	
	Z	-2.646	

Prueba de hipótesis Fase 2 todos los grupos

Metodo criterio

One Factor ANOVA X1 : Grupofaseb Y1 : Califfinfaseb

Analysis of Variance Table

Source:	DF:	Sum Squares:	Mean Square:	F-test:
Between Groups	3	3692.985	1230.995	6.765
Within Groups	63	11463.642	181.963	p = .0005
Total	66	15156,627		

Model II estimate of between variance = 349.678

One Factor ANOVA X1 : Grupofaseb Y1 : Califfinfaseb				
Group:	Count:	Mean:	Std.Dev.:	Std.Error:
Group 1	14	67.929	8.288	2.215
Group 2	25	84	14.036	2.807
Group 3	23	85.217	15.205	3.17
Group 4	5	68.8	13.755	6.151

1

2

One Factor ANOVA X1 : Grupofaseb Y1 : Califfinfaseb

Comparison:	Mean. Diff.:	Fisher PLSD:	Scheffe-F-test	Dunnett t
Group 1 vs 2	-16.071	8.999 *	4.246 *	3.569
Group 1 vs 3	-17.289	9.139 *	4.765 *	3.781
Group 1 vs 4	-.871	14.045	.005	.124
Group 2 vs 3	-1.217	7.789	.003	.312
Group 2 vs 4	15.2	13.206 *	1.763	2.3

\* Significantat 95%

3

Prueba de hipótesis Fase 2 Todos los grupos

Método Norma

One Factor ANOVA X1 : Grupofaseb Y1 : Califfinfaseb

Comparison:	Mean. Diff.:	Fisher PLSD:	Scheffe-F-test	Dunnett t
Group 3 vs 4	16.417	13.303 *	2.028	2.467

\* Significantat 95%

4

Prueba Paramétrica ANOVA

Prueba de hipótesis Fase 2 Todos los grupos

Método Norma

One Factor ANOVA X1 : Grupofaseb Y1 : Califfinfaseb

Source:	DF:	Sum Squares:	Mean Square:	F-test:
Between groups	6	15126.08	2521.013	11.522
Within groups	125	27349.163	218.793	p=.0001
Total	131	42475.242		

Model II estimate of between component variance = 383.703

1

One Factor ANOVA X1 : Grupofaseb Y1 : Califfinfaseb

Group:	Count:	Mean:	Std. Dev.:	Std.Error:
Group 1	25	54.16	7.893	1.579
Group 2	22	59.091	24.663	5.258
Group 3	31	65.677	8.44	1.516
Group 4	7	53.714	12.459	4.709
Group 5	15	48.933	14.888	3.844

2

One Factor ANOVA X : Grupofaseb y: Std.Error:

Group:	Count:	Mean:	Std.Dev.:	Std.Error:
Group 6	21	32.667	7.729	1.687
Group 7	11	47.273	23.904	7.207

3

Prueba paramétrica ANOVA  
Método Norma

Prueba de hipótesis Fase 2 Todos los grupos

Método Norma

One Factor ANOVA X1 : Grupofaseb Y1 : Califfinfaseb

Comparison:	Mean. Diff.:	Fisher PLSD:	Scheffe-F-test	Dunnnett t
Group 1 vs 2	-4.931	8.559	.217	1.14
Group 1 vs 3	-11.517	7.87 *	1.398	2.897
Group 1 vs 4	.446	12.52	.001	.07
Group 1 vs 5	5.227	9.562	.195	1.082
Group 1 vs 6	21.493	8.666 *	4.016 *	4.909

\* Significantat 95%

4

One Factor ANOVA X1 : Grupofaseb Y1 : Califfinfaseb

Comparison:	Mean Diff.	Fisher PLSD:	Scheffe-F-test	Dunnet T:
Group 1 vs 7	6.887	10.593	.276	1.287
Group 2 vs 3	-6.587	8.162	.425	1.597
Group 2 vs 4	5.377	12.705	.117	.838
Group 2 vs 5	10.158	9.803 *	.701	2.051
Group 2 vs 6	26.424	8.932 *	5.715 8	5.856

\* Significatat 95%

5

One Factor ANOVA X1 : Grupofaseb Y1 : Califfinfaseb

Comparison:	Mean Diff.:	Fisher PLSD:	Scheffe F-test:	Dunnet T:
Group 2 vs 7	11.818	10.811 *	.78	2.164
Group 3 vs 4	11.963	12.252	.623	1.933
Group 3 vs 5	16.744	9.208 *	2.159	3.599
Group 3 vs 6	33.011	8.275 *	10.392 *	7.896
Group 3 vs 7	18.405	10.275 *	2.09	3.545

6

Prueba paramétrica ANOVA

Prueba de hipótesis Fase 2 Todos los grupos  
Método Norma

One Factor ANOVA X1 : Grupofaseb Y1 : Califfinfaseb

Comparison:	Mean Diff.:	Fisher PLSD:	Scheffe F-test:	Dunnet t:
Group 4 vs 5	4.781	13.401	.083	.706
Group 4 vs 6	21.048	12.778 *	1.772	3.26
Group 4 vs 7	6.442	14.155	.135	.901
Group 5 vs 6	16.267	9.898 *	1.764	3.253
Group 5 vs 7	1.661	11.622	.013	.283

\* Signifacnat 95%

7

One Factor ANOVA X1 : Grupofaseb Y1 : Califfinfaseb

Comparison: Mean.Diff.: Fisher PLSD: Scheffe-F-Test: Dunnet T:

Group 6 vs 7 -14.606 10.897 \* 1.173 2.653

\* Significantat 95%

8

### Prueba paramétrica ANOVA

Prueba de hipótesis Fase 2 Todos los grupos juntos

One Factor ANOVA X1 : Grupofaseb Y : Califfinfaseb  
Analysis of Variant Table

Source:	DF:	Sum squares:	Mean Square:	F-test:
Between Groups	10	50857.537	5085.754	24.634
Within Groups	188	38812.804	206.451	p = .0001
Total	198	89670.342		

Model IEstimate of between component variance = 487.93

One Factor ANOVA X1 : Grupofaseb Y1 : Califfinfaseb

Group:	Count:	Mean:	Std.Dev.:	Std.Error:
Group 1	14	67.929	8.288	2.215
Group 2	25	84	14.036	2.807
Group 3	23	85.217	15.205	3.17
Group 4	5	68.8	13.755	6.151
Group 5	25	54.16	7.893	1.579

2

One Factor ANOVA X1 : Grupofaseb Y1 : Califfinfaseb

Group:	Count:	Mean:	Std.Dev.:	Std.Error:
Group 6	22	59.091	24.663	5.258
Group 7	31	65.677	8.44	1,516
Group 8	7	53.714	12.459	4.709
Group 9	15	48.933	14.888	3.844
Group 10	21	32.667	7.729	1.687

3

Prueba Paramétrica ANOVA

Prueba de hipótesis Fase 2 todos los grupos juntos

One factor ANOVA X1 : Grupofaseb Y1 : Califfinfaseb

Group:	Count:	Mean:	Std.Dev.:	Std.Error:
Group	11	47.273	23.904	7.207

4

One Factor ANOVA X1 : Grupofaseb Y1 : califfinfaseb

Comparison:	Mean Diff.:	Fisher PLSD	Scheffe-F-test	Dunnett t:
Group 1 vs 2	-16.071	9.462 *	1.123	3.351
Group 1 vs 3	-17.289	9.609 *	1.26	3.55
Group 1 vs 4	-.871	14.768	.001	.116
Group 1 vs 5	13.769	9.462 *	.824	2.871
Group 1 vs 6	8.838	9.691	.324	1.799

\* Significantat 95%

5

One factor ANOVA x1 : Grupofaseb Y1 : Califfinfaseb

Comparison: Mean Diff.: Fisher PLSD: Scheffe F-test: Dunnet t:

Group 1 vs 7	2.251	9.128	.024	.487
Group 1 vs 8	14.214	13.122 *	.457	2.137
Group 1 vs 9	18.995	10.534	1.266	3.558
Group 1 vs 10	35.262	9.781 *	5.059 *	7.112
Group 1 vs 11	20.656	11.421 *	1.273	3.568

\* Significatat 95%

6

Prueba paramétrica ANOVA

Prueba de hipótesis fase 2 Todos los grupos juntos

One factor ANOVA X1 : Grupofaseb Y1 : Califfinfaseb

Comparison: Mean Diff.: Fisher PLSD: Scheffe-F-test: Dunnet t:

Group 2 vs 3	-1.217	8.19	.009	.293
Group 2 vs 4	15.2	13.887 *	.466	2.159
Group 2 vs 5	29.84	8.018 *	5.392 *	7.343
Group 2 vs 6	24.909	8.287 *	3.517 *	5.93
Group 2 vs 7	18.323	7.62 *	2.25 *	4.744

\* Significatat 95%

7

One Factor ANOVA X1 : Grupofaseb Y1: Califfinfaseb

Comparison: Mean Diff.: Fisher PLSD: Scheffe F-test: Dunnet t:

Group 2 vs 8	30.286	12.122 *	2.43	4.929
Group 2 vs 9	35.067	9.258	5.584	7.473
Group 2 vs 10	51.333	8.391 *	14.567	12.07
Group 2 vs 11	36.727	10.256 *	4.991 *	7.065
Group 3 vs 4	16.417	13.987 *	.536	2.316

\* Significatat 95%

One Factor ANOVA X1 : Grupofaseb Y1 : califfinfaseb

Comparison: Mean Diff.: Fisher PLSD: Scheffe F-test: Dunnet t:

Group 3 vs 5	31.057	8.19	5.597 *	6.481
Group 3 vs 6	26.126	8.453 *	3.718 *	6.097
Group 3 vs 7	19.54	7.801 *	2.442 *	4.942
Group 3 vs 8	31.503	12.236 *	2.58 *	5.079
Group 3 vs 9	36.284	9.408 *	5.79 *	7.609

\* Significantat 95%

9

Prueba paramétrica ANOVA

One Factor ANOVA X1 : Grupofaseb Y1 : Califfinfaseb

Comparison: Mean Diff.: Fisher PSLD: Scheffe F-test: Dunnet t:

Group 3 vs 10	52.551	8.556 *	14.684 *	12.118
Group 3 vs 11	37.945	10.392 *	5.19 *	7.204
Group 4 vs 5	14.64	13.887 *	.433	2.08
Group 4 vs 6	9.709	14.044	.186	1.364
Group 4 vs 7	3.123	13.661	.02	.451

\* Significantat 95%

10

One Factor ANOVA x1 : Grupofaseb Y1 : Califfinfaseb

Comparison: Mean Diff.: Fisher PSLD: Scheffe F-test Dunnet t:

Group 4 vs 8	15.086	16.598	.322	1.793
Group 4 vs 9	19.867	14.638 *	.717	2.678
Group 4 vs 10	36.133	14.106 *	2.554 *	5.054
Group 4 vs 11	21.527	15.289 *	.772	2.778
Group 5 vs 6	-4.931	8.287	.138	1.174

\* Significantat 95%

11

One factor ANOVA X1 : Grupofaseb Y1 : Califfinfaseb

Comparison: Mean Diff.: Fisher PLSD: Scheffe F-test: Dunnet t:

Group 5 vs 7	-11.517	7.62 *	8.889	2.982
Group 5 vs 8	.446	12.122	.001	.073
Group 5 vs 9	5.227	9.258	.124	1.114
Group 5 vs 10	21.493	8.391 *	2.554 *	5.054
Group 5 vs 11	6.887	10.256	.176	1.325

\* significantat 95%

12

Prueba Paramétrica ANOVA

Prueba de Hipótesis Fase 2 Todos los grupos juntos

One factor ANOVA X1 : Grupofaseb Y1 : Califfinfaseb

Comparison: Mean Diff.: Fisher PLSD: Scheffe F-test: Dunnet t:

Group 6 vs 7	-6.587	7.902	.27	1.644
Group 6 vs 8	5.377	12.301	.074	.862
Group 6 vs 9	10.158	9.492 *	.446	2.111
Group 6 vs 10	26.424	8.648 *	3.634 *	6.028
Group 6 vs 11	11.818	10.468 *	.496	2.227

\* significantat 95%

13

One factor ANOVA X1 : Grupofaseb Y1 : Califfinfaseb

Comparison: Mean Diff.: Fisher PLSD: Scheffe F-test: Dunnet t:

Group 7 vs 8	11.963	11.862 *	.396	1.99
Group 7 vs 9	16.744	8.916 *	1.373	3.705
Group 7 vs 10	33.011	8.012 *	6.608 *	8.129
Group 7 vs 11	18.405	9.948 *	1.332	3.65
Group 7 vs 9	4.781	12.975	.053	.727

\* significantat 95%

14

One factor ANOVA X1 : Grupofaseb Y1 : Califfinfaseb

Comparison: Mean Diff.: Fisher PLSD: Scheffe F-test: Dunnet t:

Group 8 vs 10	21.048	12.372 *	1.127	3.356
Group 8 vs 11	6.442	13.706	.086	.927
Group 9 vs 10	16.267	9.583 *	1.121	3.349
Group 9 vs 11	1.661	11.252	.008	.291
Group 10 vs 11	-14.606	10.551 *	.746	2.731

\* significantat 95%

15

### Prueba Paramétrica ANOVA

Prueba de Hipótesis Fase 2 Todos los grupos Criterio

Kruskal-Wallis X1 : Grupofaseb Y1 : Califfinfaseb

DF	3
# Groups	4
# cases	67
H	15.873
H corrected for ties	15.955
# tiedgroups	13

1

Kruskal-Wallis X1 : Grupofaseb Y1 : Califfinfaseb

Group:	# Cases:	Rank:	Mean Rank:
Group 1	14	258	18.429
Group 2	25	976	39.04
Group 3	23	941	40.913
Group 4	5	103	20.6

2

Prueba No paramétrica Kruskal Wallis

Prueba de Hipótesis Fase 2 Todos los grupos Norma

Kruskal-Wallis X1 : Grupofaseb Y1 : Califfinfaseb

DF	* 6
# Groups	7
# cases	132
H	48.822
H corrected for ties	48.951
# tiedgroups	30

1

Kruskal-Wallis X1 : Grupofaseb Y1 : Califfinfaseb

Group:	# Cases:	Rank:	Mean Rank:
Group 1	25	1658.5	66.34
Group 2	22	1710	77.727
Group 3	31	2959.5	95.468
Group 4	7	475	67.857
Group 5	15	825.5	55.033

2

Kruskal-Wallis X1 : Grupofaseb Y1 : Califfinfaseb

Group:	# Cases:	Rank:	Mean Rank:
Group 6	21	476	22.667
Group 7	11	673.5	61.227

3

Prueba No paramétrica Kruskal Wallis

Prueba de Hipótesis Fase 2 Todos los grupos

Kruskal-Wallis X1 : Grupofaseb Y1 : Califfinfaseb

DF	10
# Groups	11
# cases	199
H	108.698
H corrected for ties	108.859
# tiedgroups	37

1

Kruskal-Wallis X1 : Grupofaseb Y1 : Califfinfaseb

Group:	# Cases:	Rank:	Mean Rank:
Group 1	14	1661	118.643
Group 2	25	3944.5	157.78
Group 3	23	3672	159.652
Group 4	5	604.5	120.9
Group 5	25	1794.5	71.78

2

Kruskal-Wallis X1 : Grupofaseb Y1 : Califfinfaseb

Group:	# Cases:	Rank:	Mean Rank:
Group 6	22	2098	95.364
Group 7	31	3452.5	111.371
Group 8	7	527	75.286
Group 9	15	897.5	59.833
Group 10	21	476.5	22.69

3

Kruskal-Wallis X1 : Grupofaseb Y1 : Califfinfaseb

Group:	# Cases:	Rank:	Mean Rank:
Group 11	11	772	70.182

4

Prueba No paramétrica Kruskal Wallis

## CAPITULO VII. DISEÑO GRAFICO DE LA INVESTIGACION

- 1.- Gráfica de pastel de la población y muestra estudiada.
- 2.- Gráficas comparativas de resultados de la "Evaluación Diagnóstica y Final" entre el Grupo Control, Grupo Experimental y el resto de la Población.
- 3.- Gráficas comparativas por Grado de Dificultad en la "Evaluación Diagnóstica y en la Evaluación Final"
- 4.- Gráficas comparativas de resultados de la "Evaluación al curso y a profesor" entre el Grupo Experimental y el resto de la Población.
- 5.- Gráficas comparativas de resultados de la "Evaluación al curso y al profesor" entre cada maestro y el promedio de academia.

Se presentan en este Capítulo algunas gráficas diseñadas a partir de los resultados obtenidos de los puntajes y calificaciones de los instrumentos aplicados.

En la Gráfica No. 1 podemos observar, en una gráfica de pastel, a la población de la UPN que fue objeto de estudio y la muestra que se escogió para hacer la investigación.

El total de los alumnos inscritos en segundo semestre era de 348; la muestra fue de 316, representando esta cantidad un porcentaje del 90.8%. Los sujetos que no fueron estudiados representó el 9.2%, es decir, 32 alumnos.

A partir de la Gráfica No. 2 se hacen comentarios en las Conclusiones particulares; gracias a esto, si el lector lo desea, puede ir intercalando gráficas con los comentarios que aparecen al final.

La presentación de las gráficas se organizó por bloques: uno de ellos corresponde a la comparación de los resultados de la "Evaluación Diagnóstica y Final" entre el grupo Control, el Grupo experimental y el resto de la población; el siguiente corresponde a la comparación por Grado de Dificultad en la "Evaluación Diagnóstica y en la Evaluación Final"; después, las gráficas comparativas de resultados de la "Evaluación al curso y al profesor" entre el Grupo experimental y el resto de la Población; por último se presentan las gráficas de resultados de la "Evaluación al curso y al profesor" entre cada maestro y el promedio de la Academia de Redacción e Investigación Documental.

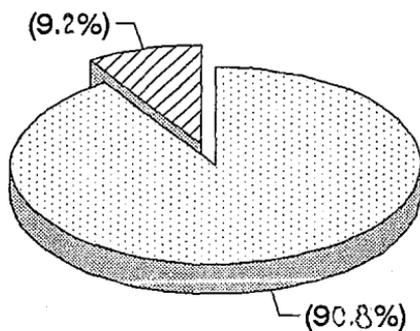
Los comentarios a cada una de las gráficas aparecen entonces

en las Conclusiones Particulares.

Se quiere también enfatizar que los datos fueron obtenidos de los cuadros que aparecen en el Capítulo VII, debido a esto, remito al lector a esta sección.

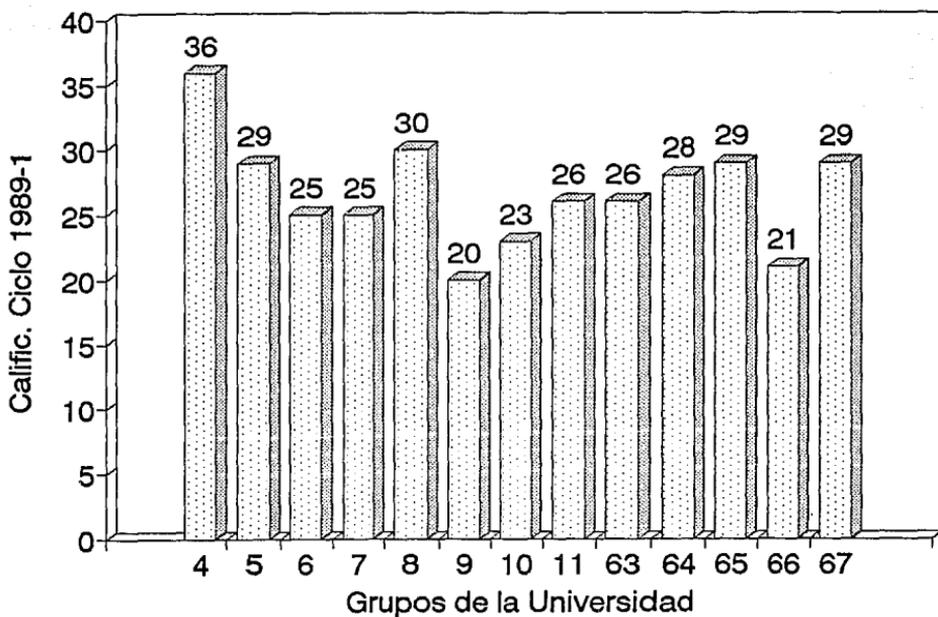
## 1.- Gráfica de pastel de la población y muestra estudiada

**GRAFICA No.1 Población y muestra estudiada. Total: 348. Muestra: 316**

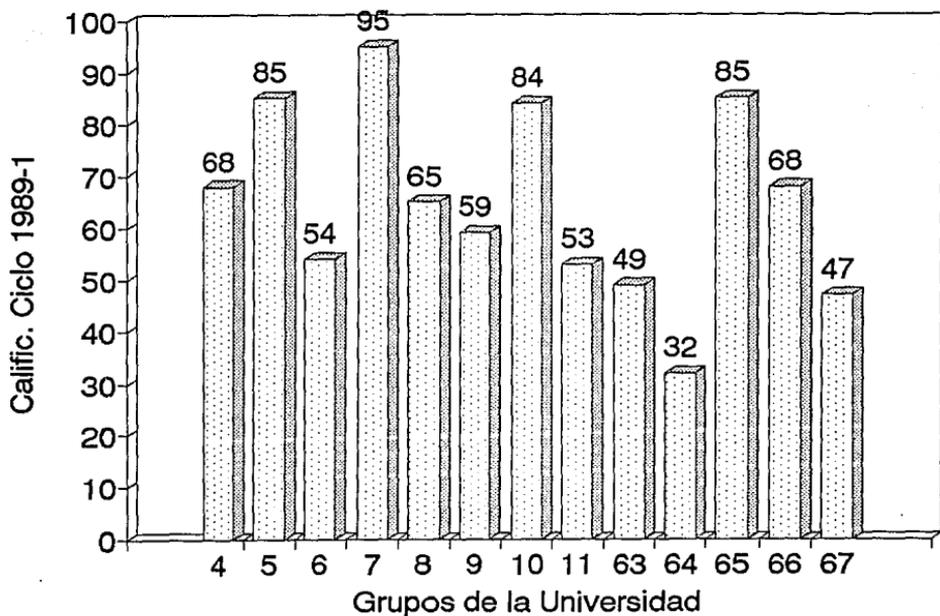


- 2.- Gráficas comparativas de resultados de la "Evaluación Diagnóstica y Final" entre el Grupo Control, Grupo Experimental y el resto de la Población.

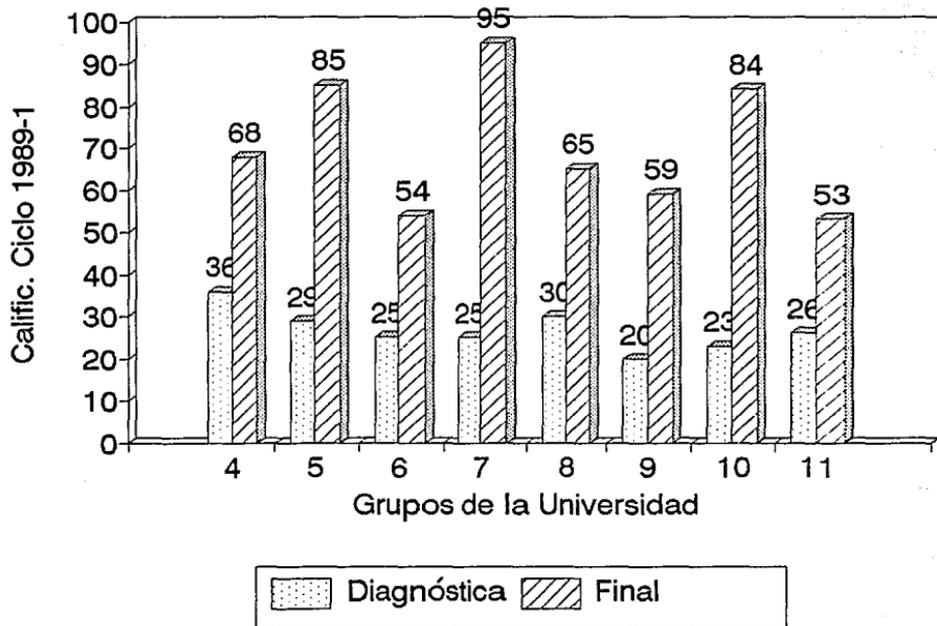
GRAFICA No.2 Resultados de Evaluación  
Diagnóstica por Promedios



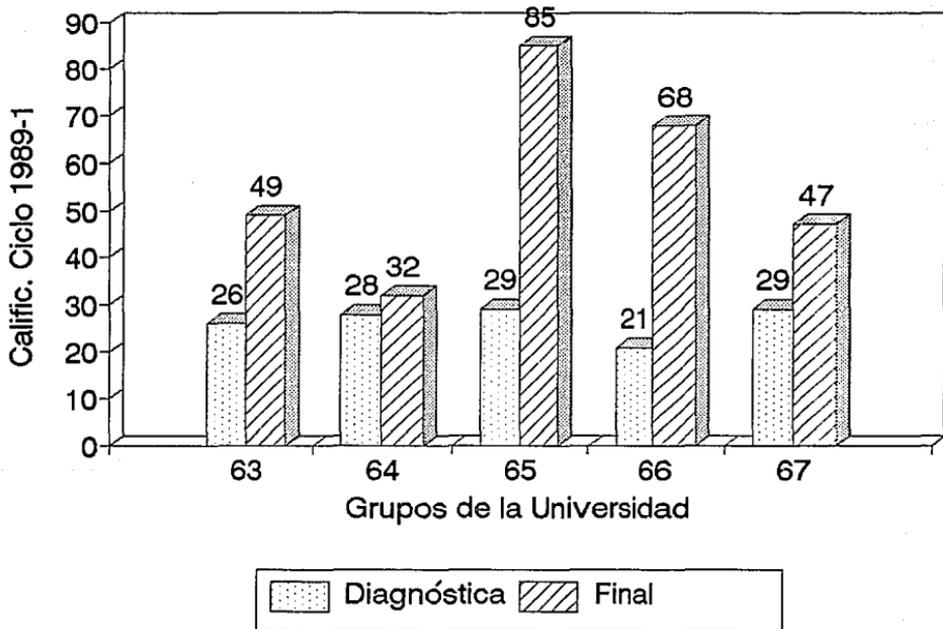
GRAFICA No.3 Resultados de Evaluación Final por Promedios



GRAFICA No.4 Comparación de Resultados  
entre E. Diagnóstica y Final (T.Mat.)

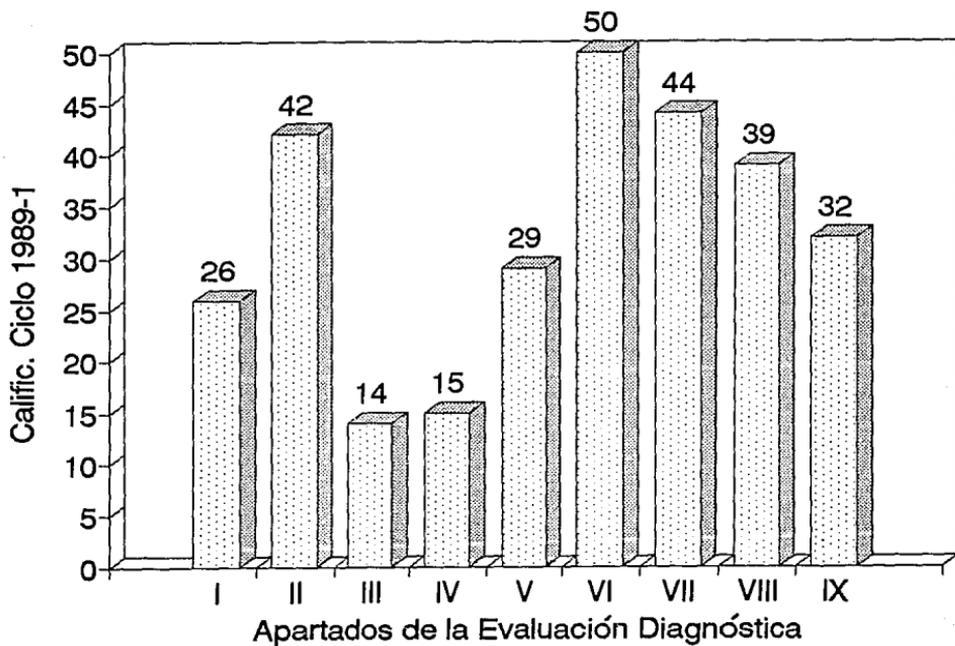


GRAFICA No.5 Comparación de resultados entre E. Diagnóstica y Final (T. Vesp.)

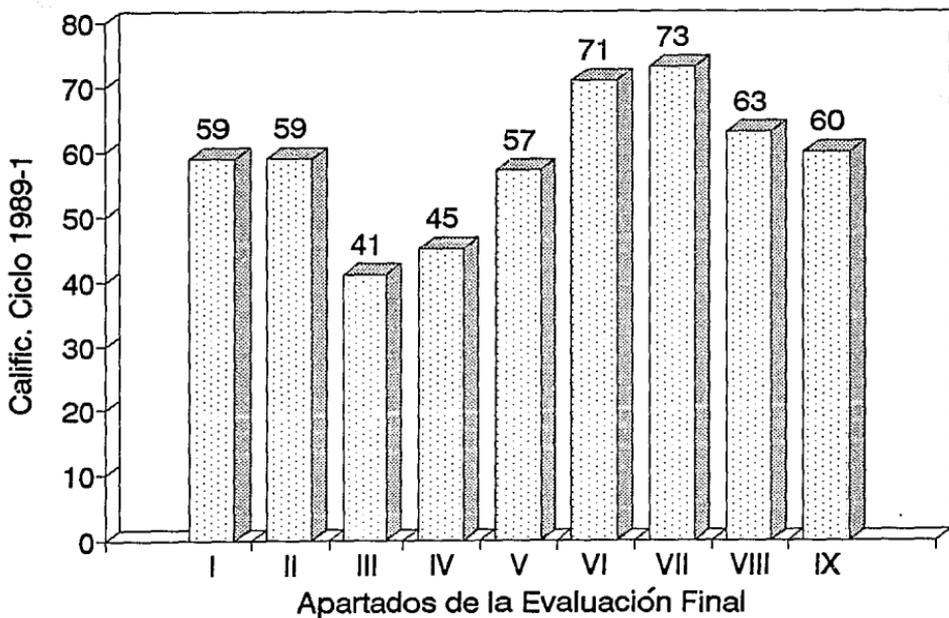


**3.- Gráficas comparativas por Grados de  
Dificultad en la "Evaluación Diagnóstica  
y en la Evaluación Final"**

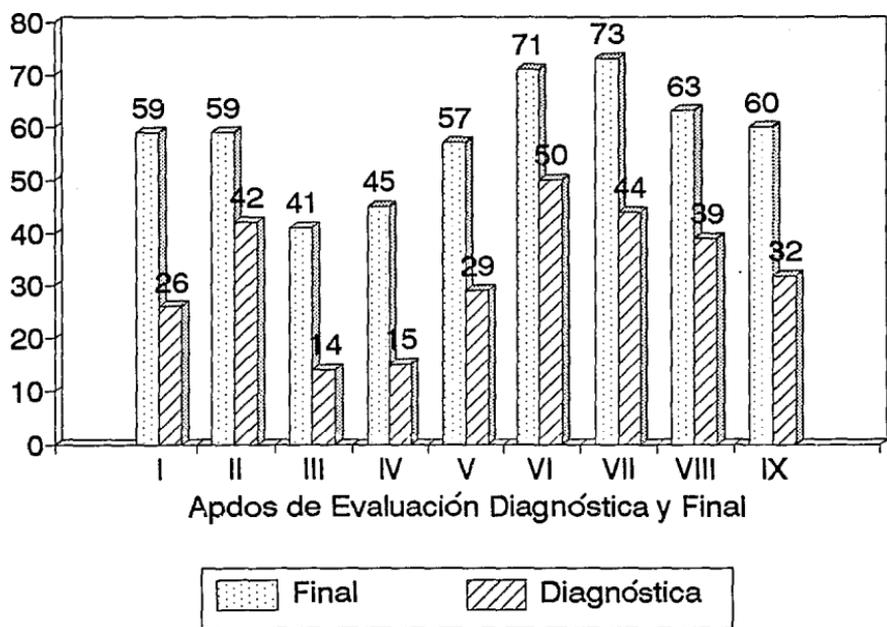
**GRAFICA No.6 Grados de Dificultad de E. Diagnóstica. Promedios totales de gpos.**



**GRAFICA No.7 Grados de dificultad de E.  
Final. Promedios totales de grupos**



**GRAFICA No.8 Comparación entre grados de dificultad de E. Diagnóstica y Final**

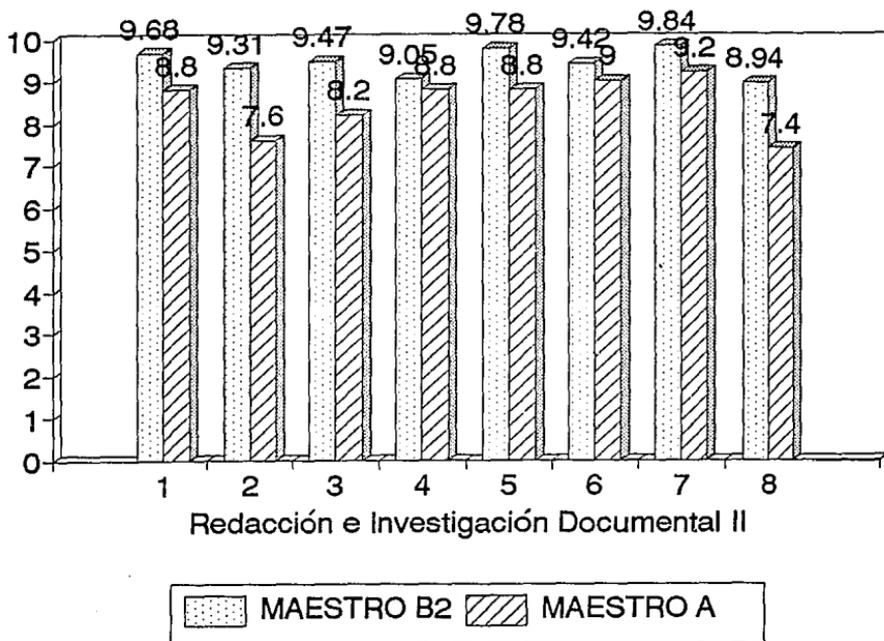


**4.- Gráficas comparativas de resultados de la "Evaluación al curso y al profesor" entre el Grupo Experimental y el resto de la población.**

A partir de la Gráfica No. 9 y hasta la Gráfica No. 20, se presenta una comparación de los resultados obtenidos de la "Evaluación al curso y al profesor", instrumento que lo podemos consultar en el Anexo No. 4. Los puntajes que aparecen en las Gráficas son tomados de las calificaciones que dieron los alumnos a su maestro. Estos resultados pueden ser leídos en el Anexo No. 8

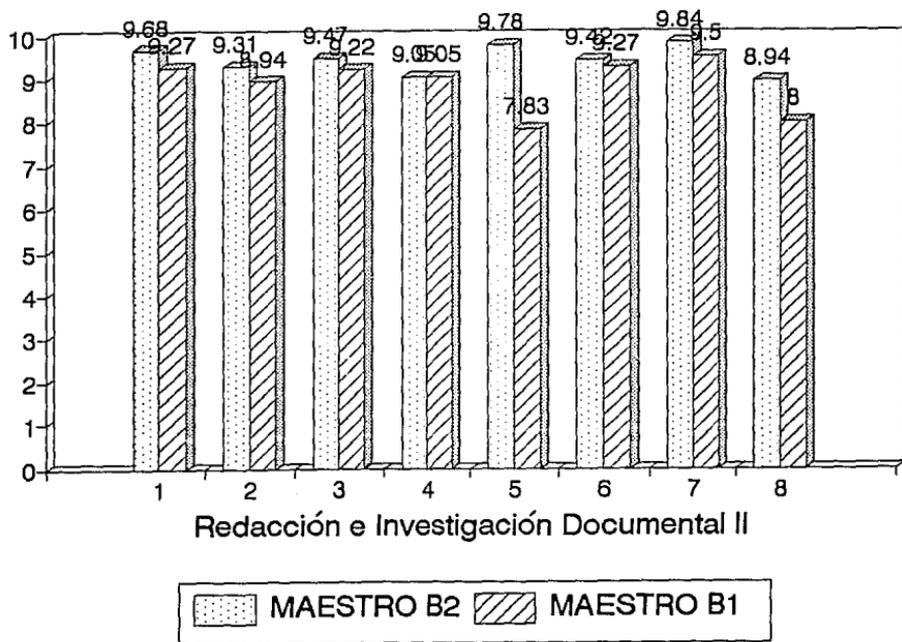
Se contrasta en esta serie de gráficas lo obtenido por el maestro B2 que fue la maestra que estuvo a cargo del grupo experimental (07), y el resto de los maestros de la Academia de Redacción. De una manera general y rápida podemos observar que la primer columna que corresponde a la del maestro B2 permanece siempre por arriba en los ocho rubros o apartados que tenía este instrumento. Esto quiere decir que este maestro fue mejor evaluado, en términos generales que el resto de los maestros; únicamente encontramos puntuaciones superiores en el maestro "E" del grupo 10 y en unos apartados, el maestro "I" del grupo 65.

GRAFICA No.9 Comparación entre Maestro B2 (Gpo.07) y Maestro A (Gpo.04)

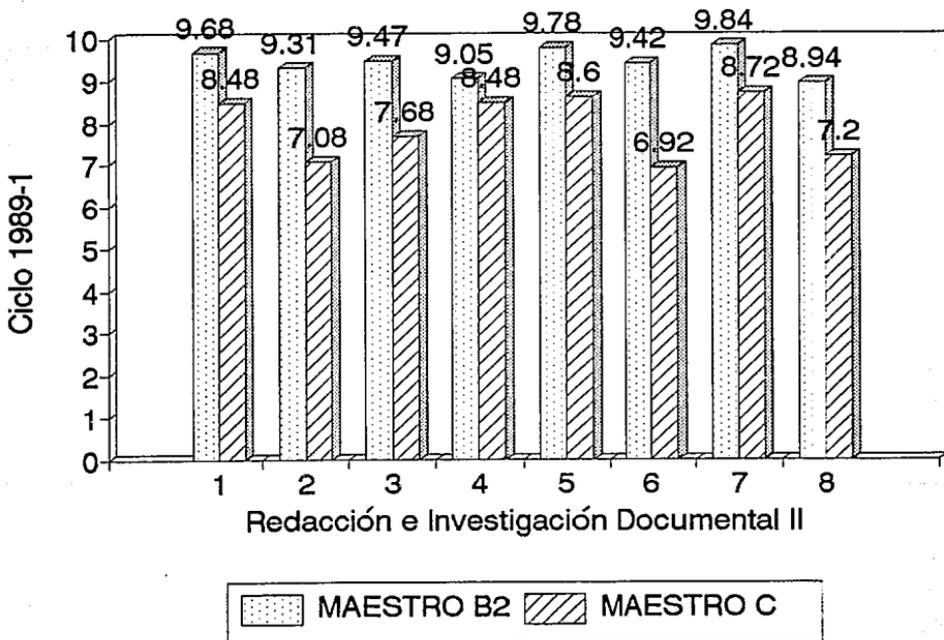


GRAFICA No.10 Comparación entre Maestro B2 (Gpo.07) y Maestro B1 (Gpo.05)

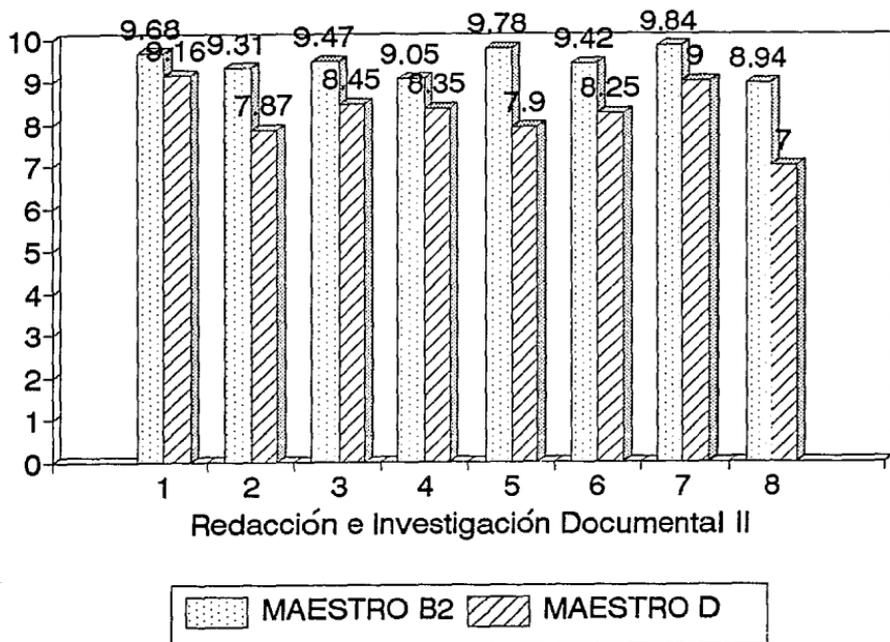
Ciclo 1989-1



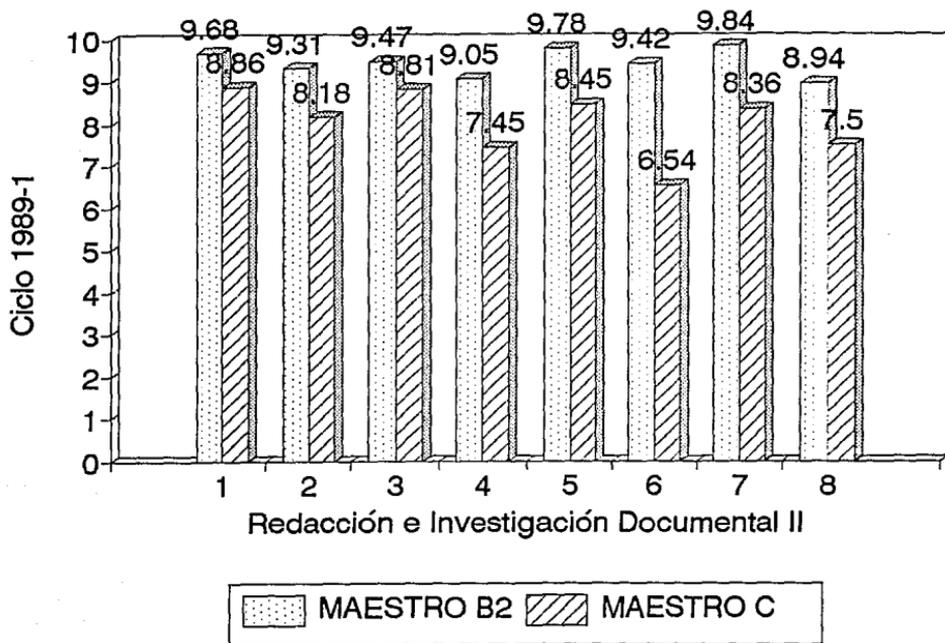
**GRAFICA No.11 Comparación entre Maestro B2 (Gpo.07) y Maestro C (Gpo.06)**



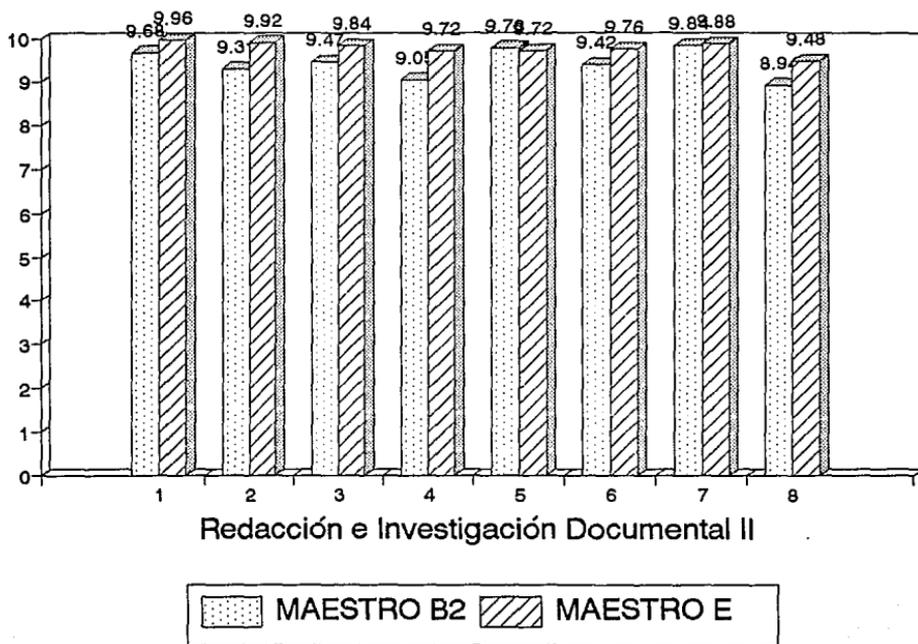
GRAFICA No.12 Comparación entre Maestro B2 (Gpo.07) y Maestro D (Gpo.08)



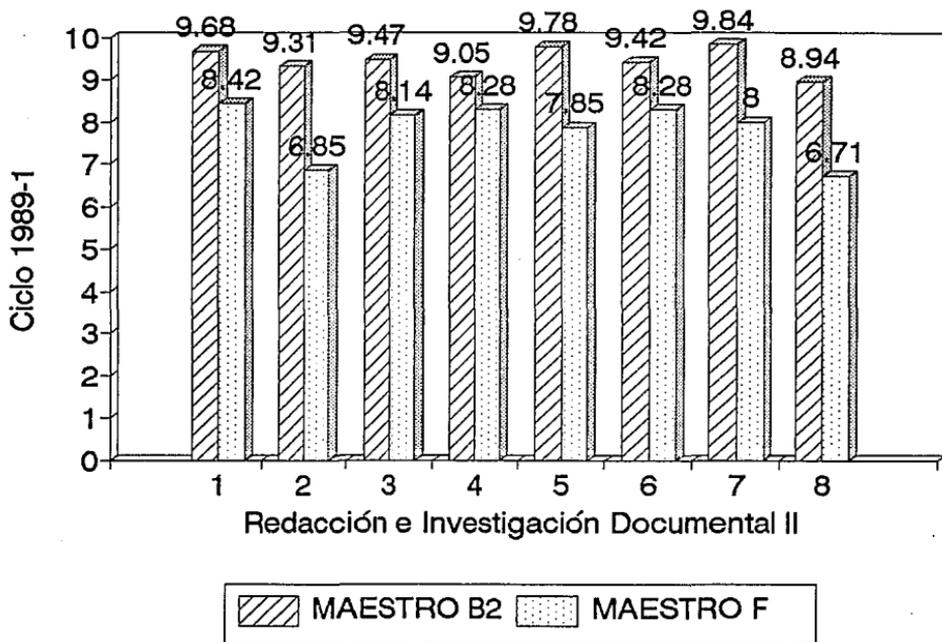
GRAFICA No.13 Comparación entre Maestro B2 (Gpo.07) y Maestro C (Gpo.09)



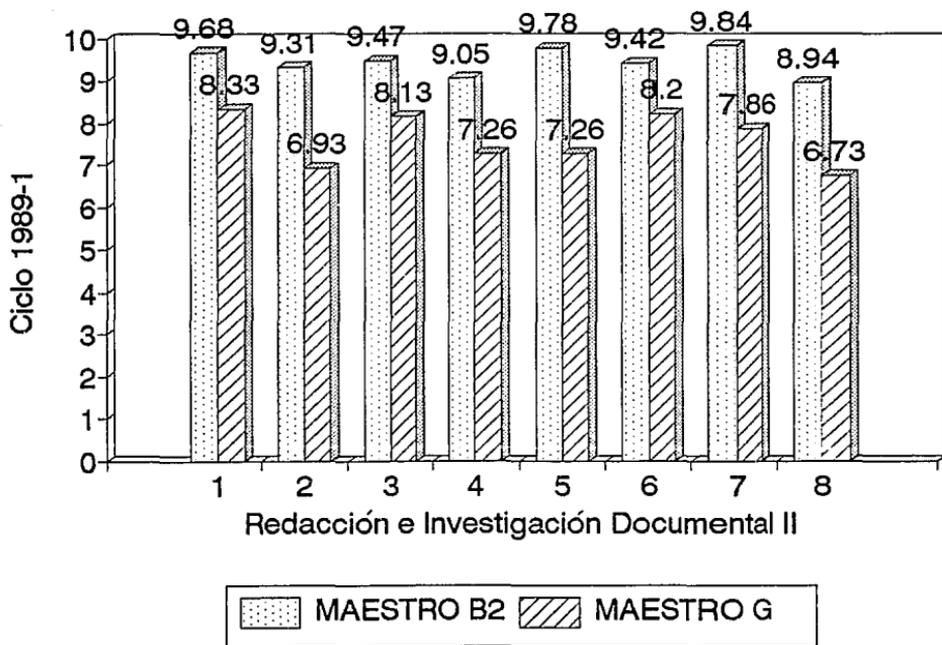
## GRAFICA No.14 Comparación entre Maestro B2 (Gpo.07) y Maestro E (Gpo.10)



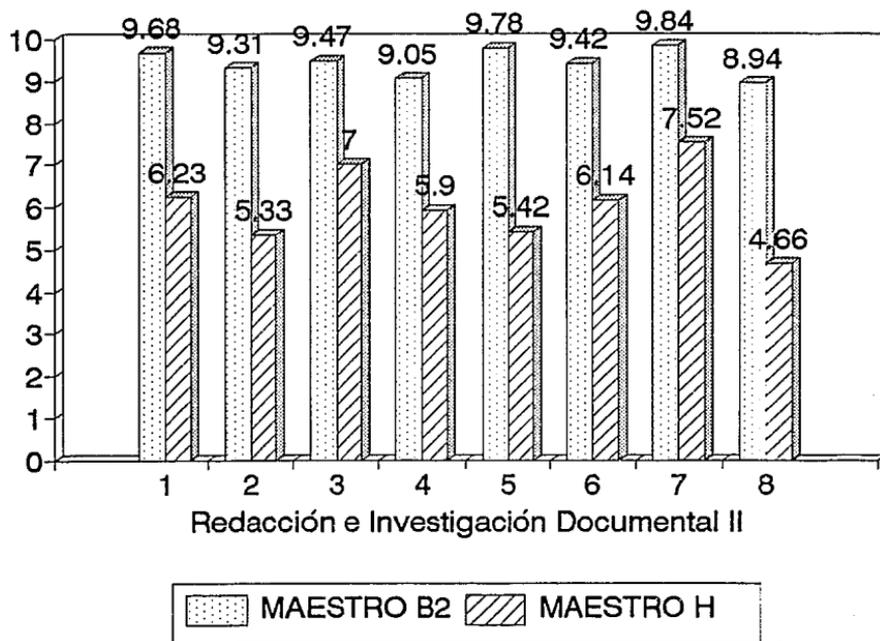
GRAFICA No.15 Comparación entre Maestro B2 (Gpo.07) y Maestro F (Gpo.11)



**GRAFICA No.16 Comparación entre Maestro B2 (Gpo.07) y Maestro G (Gpo.63)**

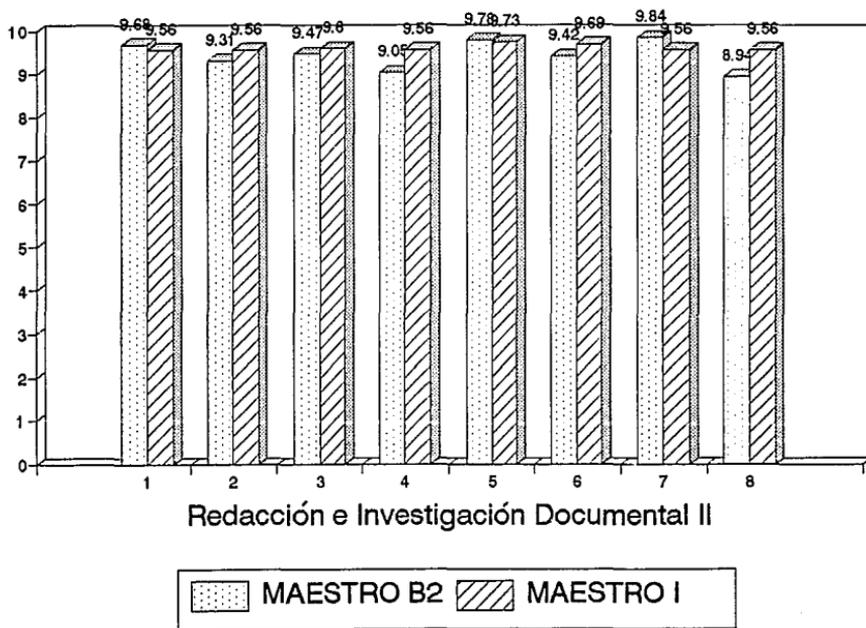


GRAFICA No.17 Comparación entre Maestro B2 (Gpo.07) y Maestro H (Gpo.64)



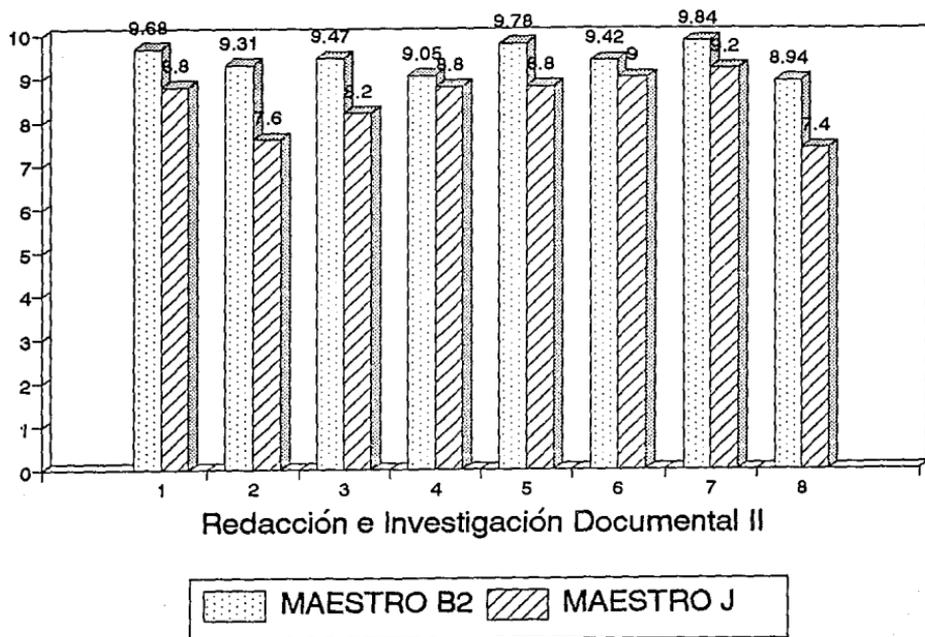
GRAFICA No.18 Comparación entre Maestro B2 (Gpo.07) y Maestro I (Gpo.65)

Ciclo 1989-1

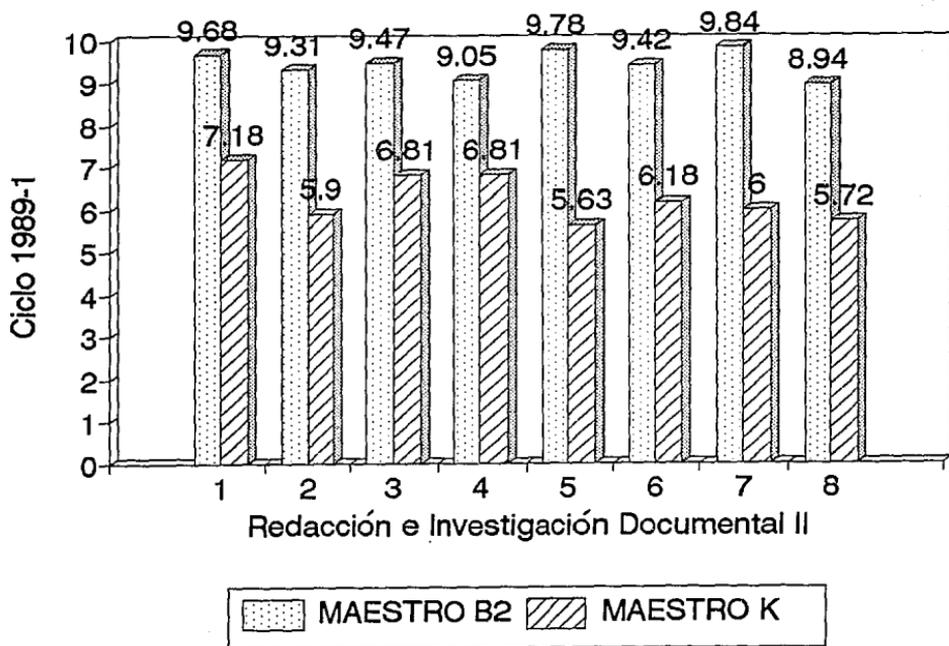


GRAFICA No.19 Comparación entre Maestro B2 (Gpo.07) y Maestro J (Gpo.66)

Ciclo 1989-1



**GRAFICA No.20 Comparación entre Maestro B2 (Gpo.07) y Maestro K (Gpo.67)**



5.- Gráficas comparativas de resultados de la "Evaluación al curso y al profesor" entre cada maestro y el promedio de academia.

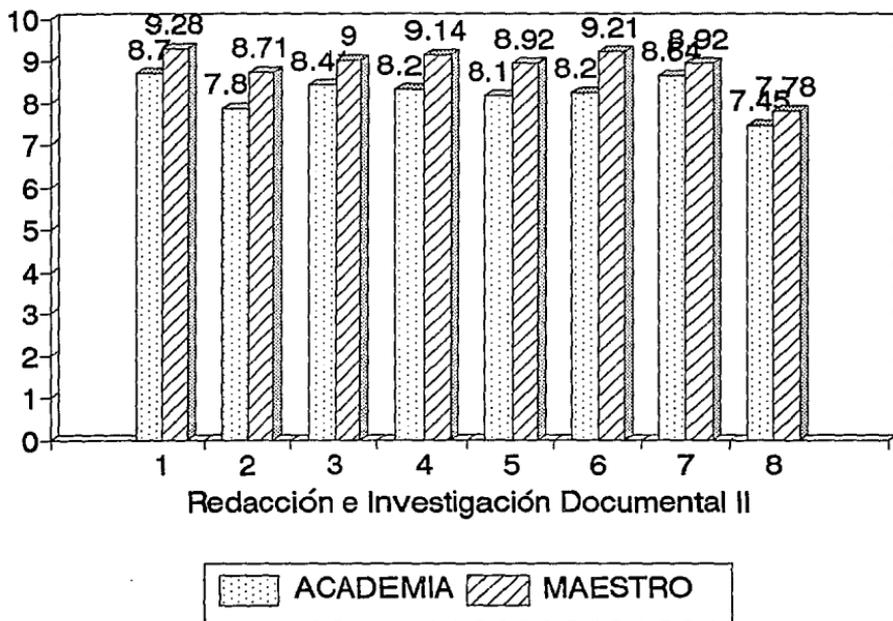
A continuación se presenta otro bloque de gráficas que corresponden a la comparación de los resultados obtenidos del instrumento conocido como "Evaluación al curso y al profesor".

Esta serie de gráficas trata de comparar a cada maestro con el promedio de academia. Así se compara al maestro "A" con este promedio, al maestro "B1", al maestro "B2", al maestro "C", etc., con el promedio de la Academia.

Para obtener este "promedio" fue necesario conocer primero los puntajes obtenidos por cada maestro, luego sumarlos y después dividirlos entre trece, que fue el número total de grupos. El número obtenido es el que aparece en la primer columna. Si se da el lector cuenta, el número de la primer columna siempre es igual desde la gráfica 21 a la gráfica 33; la primer columna del apartado II, también permanece constante, de la gráfica 21 a la 33 y así en cada uno de los apartados siguientes: 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 y 8. A lo anterior es a lo que se le denominó: "Promedio de Academia.

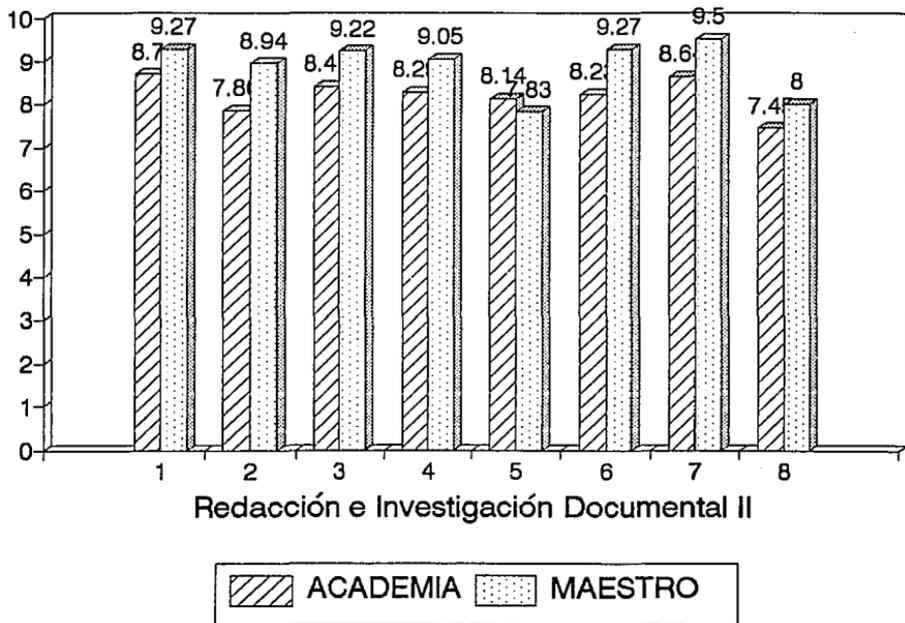
## GRAFICA No.21 Comparación entre Maestro A (Grupo 04) y promedio de Academia

Ciclo 1989-1 Muestra 14



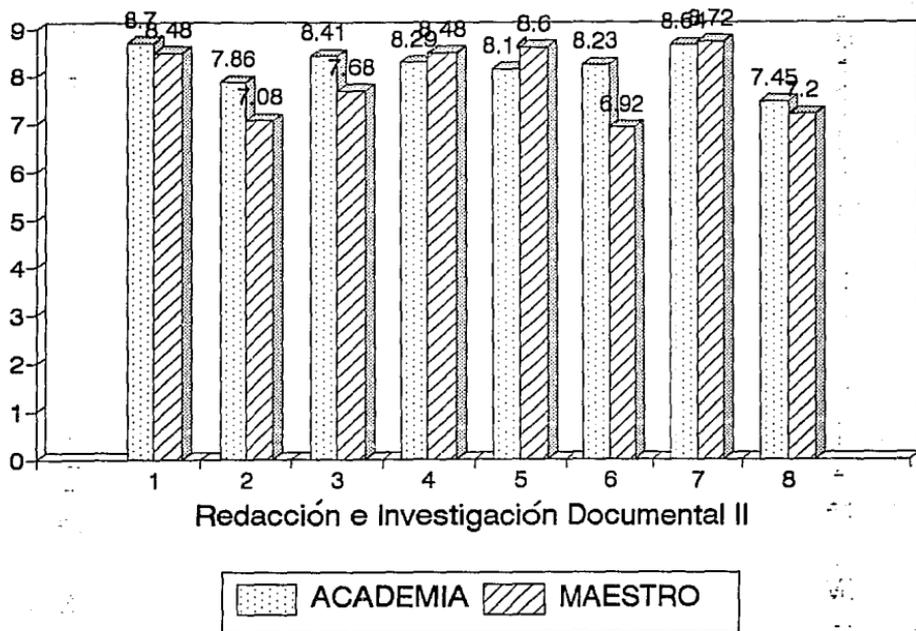
## GRAFICA No.22 Comparación entre Maestro B1 (Grupo 05) y promedio de Academia

Ciclo 1989-1 Muestra 18

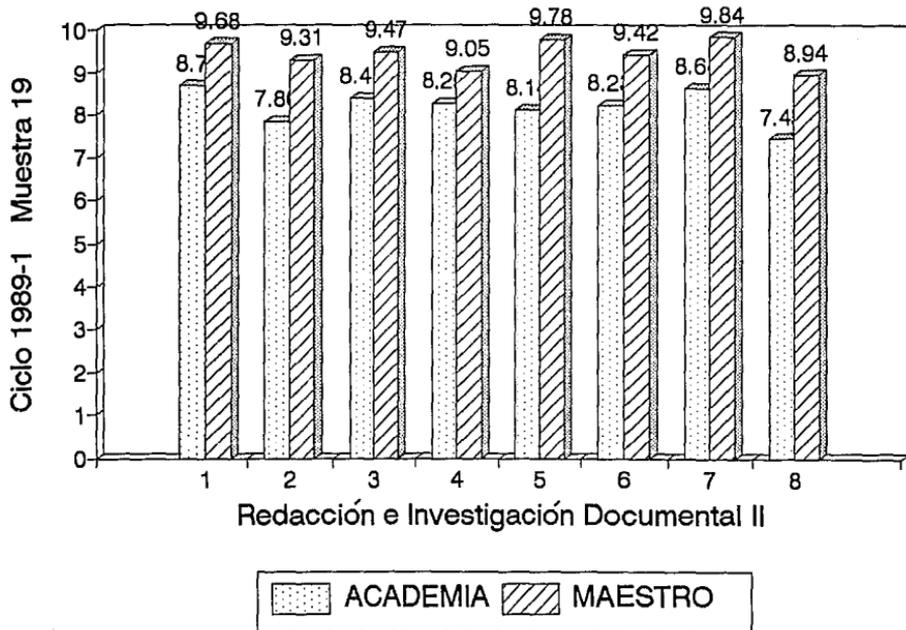


GRAFICA No.23 Comparación entre Maestro C (Grupo 06) y promedio de Academia

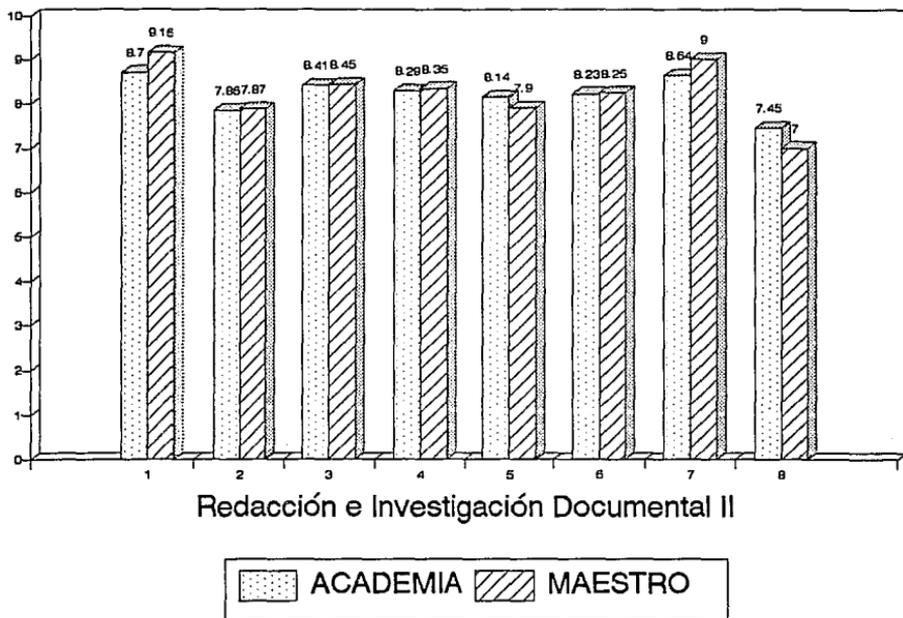
Ciclo 1989-1 Muestra 25



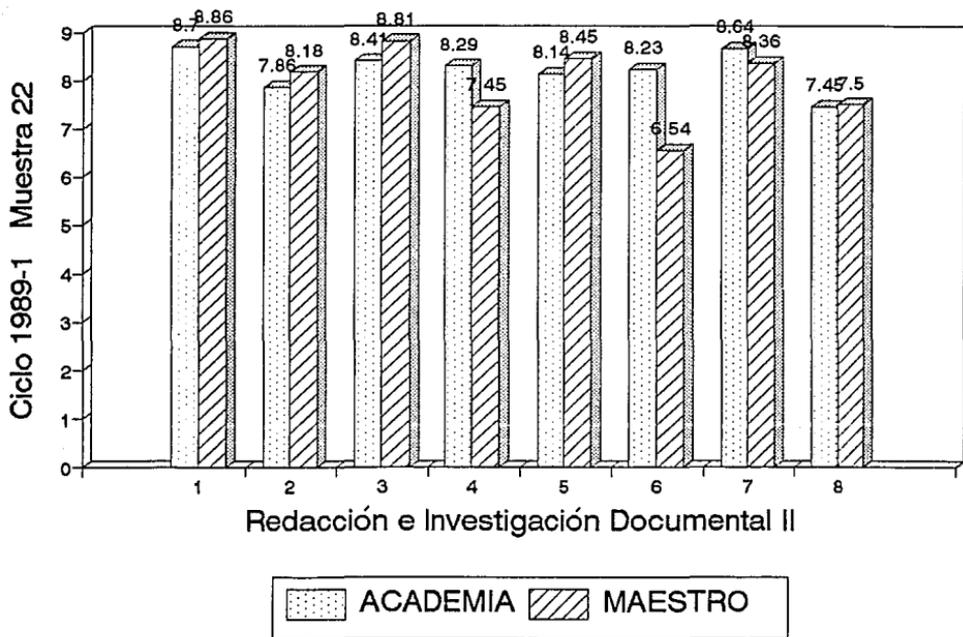
## GRAFICA No.24 Comparación entre Maestro B2 (Gpo.07) y promedio de Academia



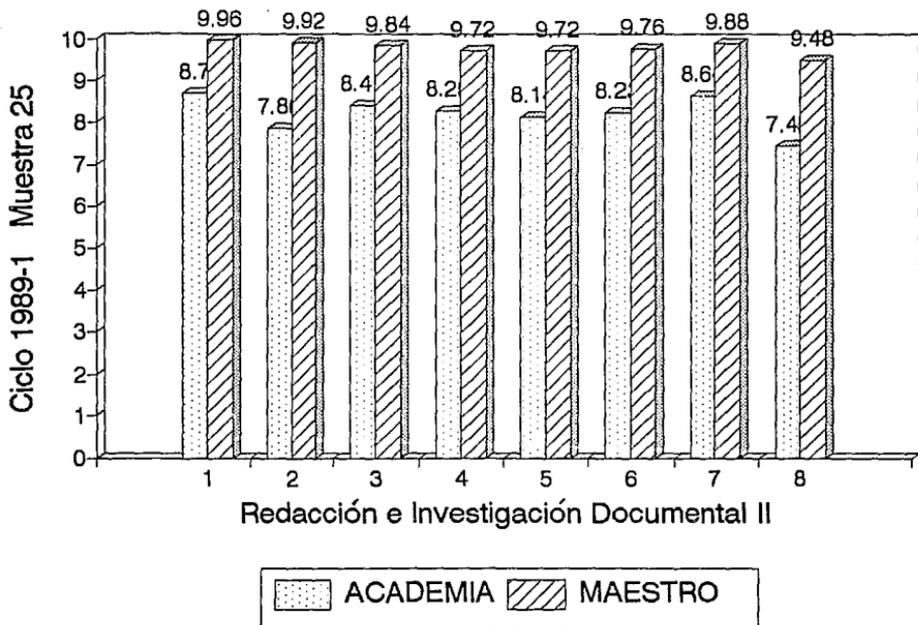
## GRAFICA No.25 Comparación entre Maestro D (Grupo 08) y promedio de Academia



## GRAFICA No.26 Comparación entre Maestro C (Grupo 09) y promedio de Academia

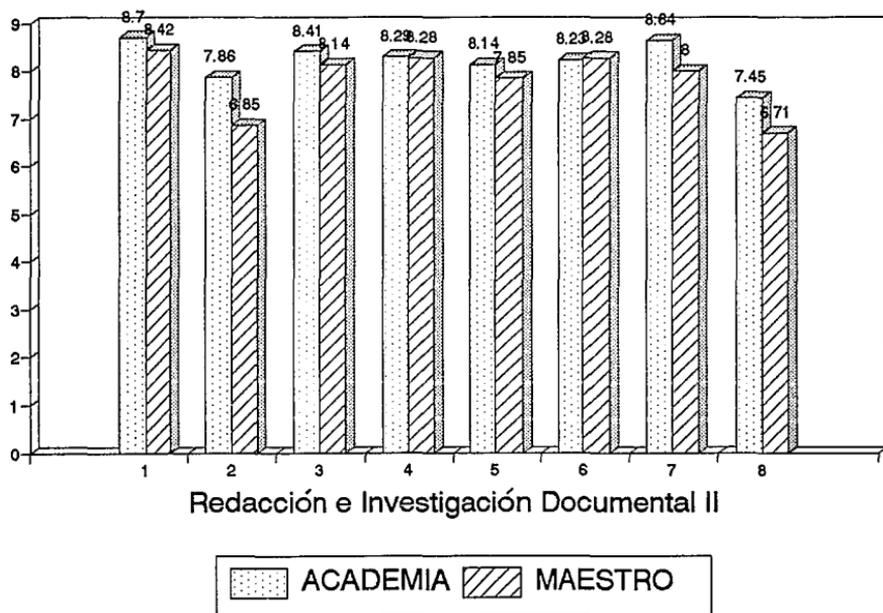


GRAFICA No.27 Comparación entre Maestro E (Grupo 10) y promedio de Academia



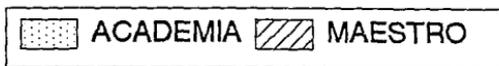
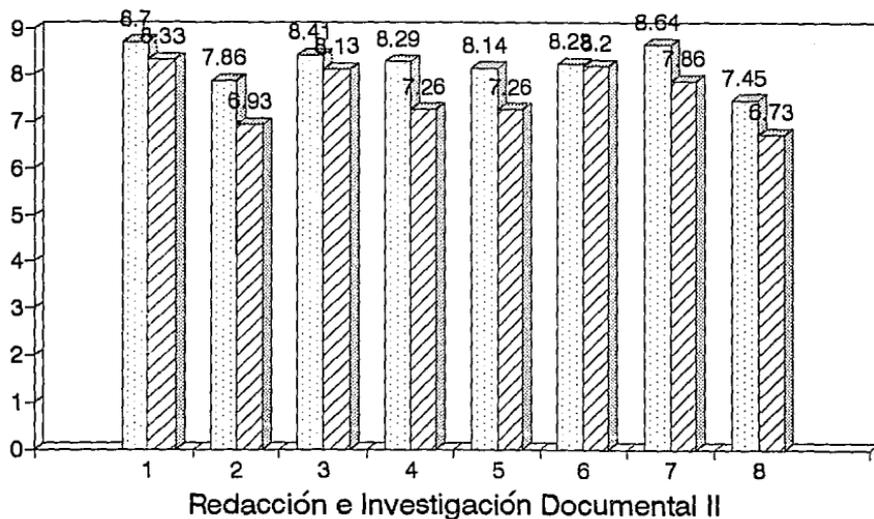
GRAFICA No.28 Comparación entre Maestro F (Grupo 11) y promedio de Academia

Ciclo 1989-1 Muestra 7



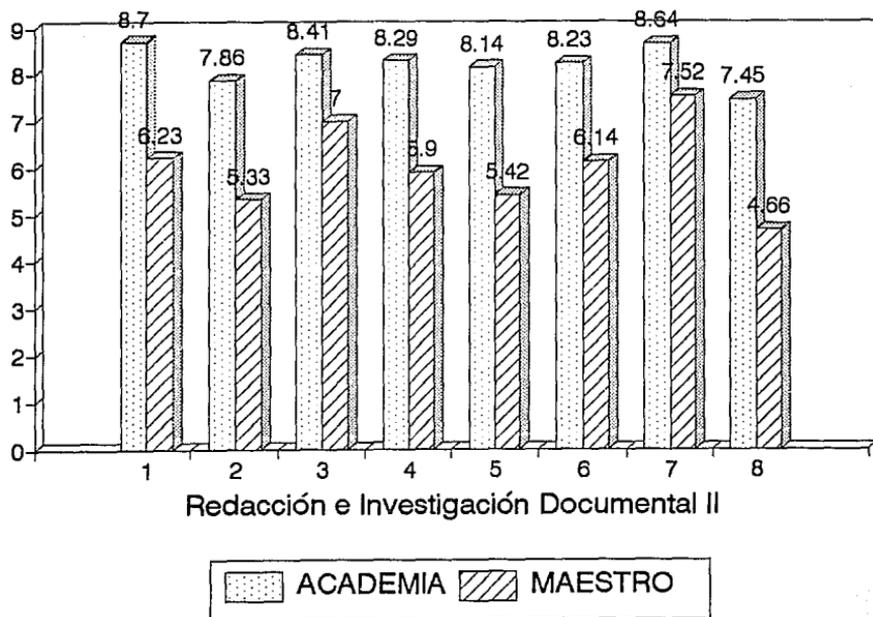
GRAFICA No.29 Comparación entre Maestro G (Grupo 63) y promedio de la Academia

Ciclo 1989-1 Muestra 15



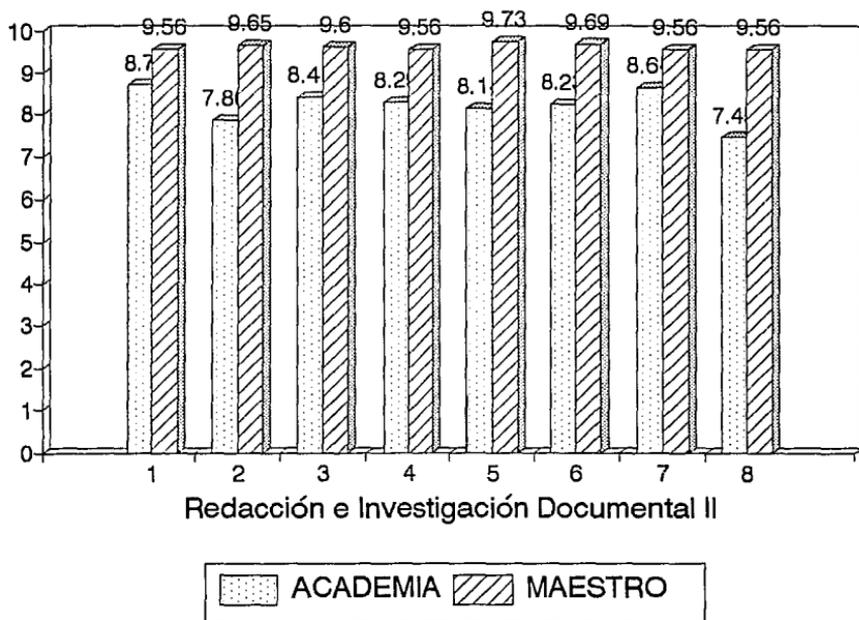
## GRAFICA No.30 Comparación entre Maestro H (Gpo.64) y promedio de Academia

Ciclo 1989-1 Muestra 21



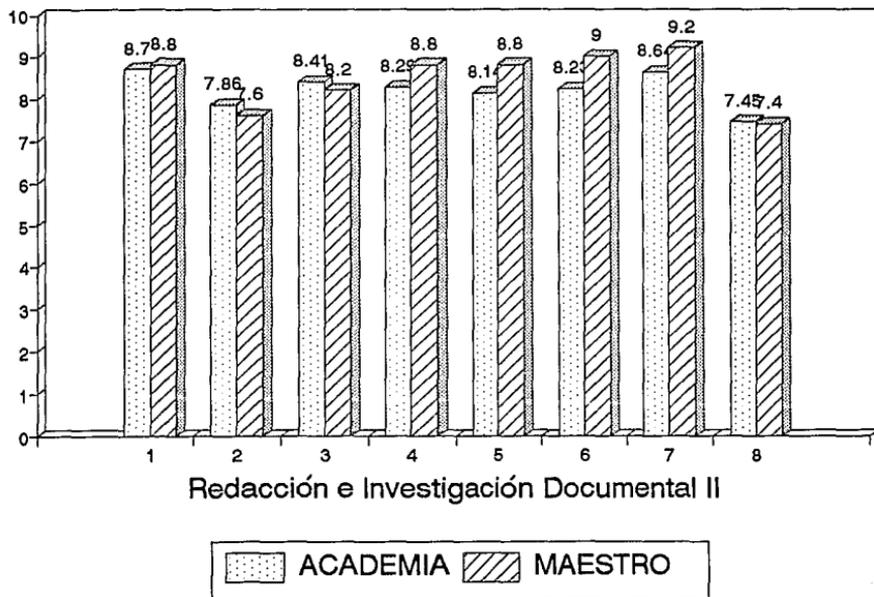
GRAFICA No.31 Comparación entre Maestro I (Grupo 65) y promedio de Academia

Ciclo 1989-1 Muestra 23

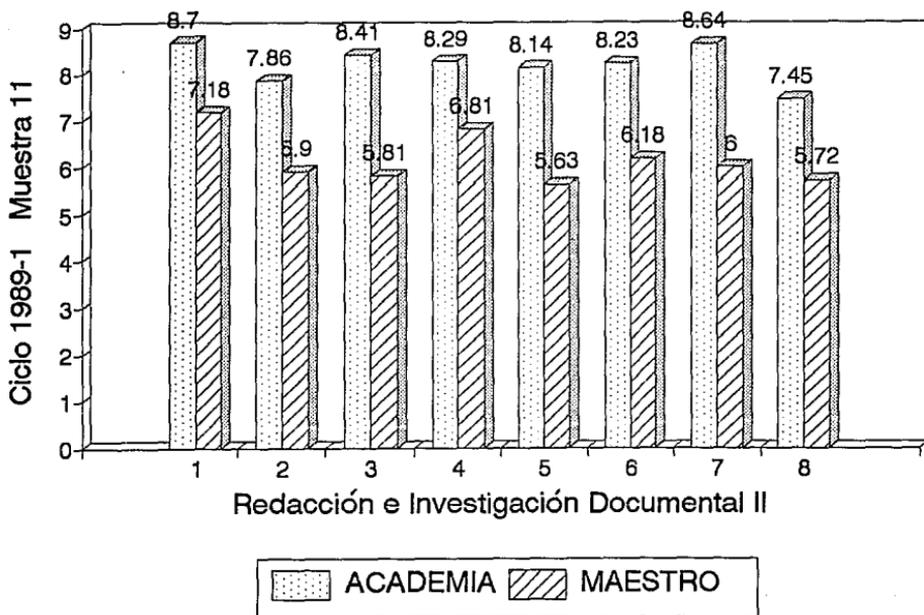


GRAFICA No.32 Comparación entre Maestro J (Gpo.66) y promedio de Academia

Ciclo 1989-1 Muestra 5



GRAFICA No.33 Comparación entre Maestro K (Grupo 67) y promedio de Academia



## **CONCLUSIONES**

- 1. Conclusiones particulares**
- 2. Conclusiones generales**

## 1. CONCLUSIONES PARTICULARES

A continuación se describe la interpretación de los resultados de las evaluaciones aplicadas en los grupos. Para hacer el seguimiento de ellas se hará mención de la gráfica a la que corresponde la interpretación.

Gráfica No.2.- Se presentan aquí los resultados de la evaluación aplicada al inicio del semestre a todos los grupos de la Universidad. La mínima calificación fue de 20 y la máxima de 36. El promedio de calificaciones fue de 26. Esto indica que el grupo control (05) está por encima del promedio, y que el grupo experimental (07) se encuentra ligeramente por debajo del promedio.

Es importante mencionar que a pesar de encontrarse por debajo del promedio, con el grupo 07, se obtuvieron mejores resultados en la evaluación final.

Por otro lado también es necesario señalar que entre los dos grupos no hubo diferencias significativas en los promedios de las calificaciones; esto quiere decir que la línea base de los dos grupos fue la misma.

Gráfica No.3.-Se presentan aquí los resultados de la evaluación aplicada al final del semestre a todos los grupos de la Universidad.

La mínima calificación fue de 32 y la máxima de 95. El promedio de calificaciones fue de 64. Esto indica que el grupo control (05) está por encima del promedio y que el grupo

experimental (07) también lo está.

Hay otros grupos que también estuvieron en esta situación y son el 04, 10, 65 y 66. Mientras que el 06, 09, 11, 63, 64 y 67 están por debajo de éste. El grupo 08 tuvo un puntaje de 65 y se encuentra ligeramente arriba del promedio.

Es importante también mencionar que los grupos más altos, excluyendo los dos grupos con los que se trabajó en la Fase "A" (grupo 05 y grupo 07), son los que trabajaron con la evaluación con respecto a un criterio. Estos son el 04, 10, 65 y 66; los maestros respectivos de estos grupos son: "A", "E", "I" y "J". El grupo 08, maestro "D" tuvo una tendencia de evaluación por normas.

De estas interpretaciones se puede concluir que los grupos que trabajaron con evaluación con respecto a un criterio obtuvieron mayores calificaciones que los otros grupos que trabajaron con evaluación con respecto a una norma y con una metodología poco participativa.

Es notable también la diferencia que hay entre el grupo 07 y 05 ya que en el primero se obtuvieron mejores resultados que en el segundo. En el primero se trabajó con respecto a un criterio y en el segundo con respecto a una norma.

Estos resultados obtenidos en la Fase "A" coinciden con los de la fase "B"; es decir, la Hipótesis 1 ("si se aplica un examen del curso a los alumnos de segundo semestre en la materia de Redacción e Investigación Documental II que fueron evaluados durante todo el semestre conforme a la evaluación con respecto a un criterio, se obtendrán mayores niveles de eficiencia en estos alumnos en

comparación con los de otro grupo de sujetos los cuales fueron evaluados y dirigidos durante todo el curso conforme a la evaluación con respecto a una norma") quedó comprobada.

Gráfica No.4.- En la comparación que se presenta aquí de los grupos matutinos entre la evaluación inicial y final se puede notar las diferencias entre las aplicaciones y las diferencias de resultados entre los grupos.

Mientras que la línea base de la evaluación diagnóstica es muy parecida, la línea de la evaluación final no lo es, pues es ahí donde se aprecian marcadas diferencias entre los grupos; esto sucede entre el grupo 05, 07 y el 10 con el resto de los grupos.

Se explica lo anterior debido a que los primeros trabajaron con la evaluación con respecto a un criterio.

Gráfica No.5.- Se comparan aquí los resultados de los grupos vespertinos de la evaluación inicial con los de la final en donde se puede observar las diferencias entre las aplicaciones y las diferencias de resultado entre los grupos.

Se puede observar el gran avance que se obtuvo con el grupo 65, el cual presentó la mayor calificación en la evaluación final, en segundo lugar aparece el grupo 66 luego el 63 y 67 y por último el 32.

Los maestros de los grupos 65 y 66 quienes fueron el maestro "I" y el "J"; ellos utilizaron una evaluación por criterio.

Los maestros de los grupos 63, 64 y 67 que fueron los maestros "G", "H" y "K" utilizaron una metodología por normas.

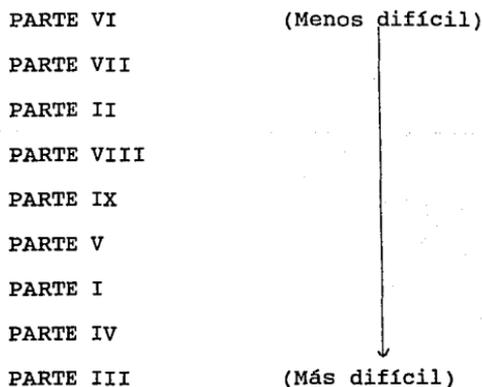
Gráfica No.6.- Se han utilizado los términos "grados de

dificultad" en este trabajo para designar a lo "fácil" o a lo "difícil" que pudo ser un reactivo o una apartado de la evaluación diagnóstica y de la evaluación final.

Para determinar los grados de dificultad se sumaron primero las calificaciones en cada apartado por el número de grupos. Por ejemplo: en el apartado I se obtuvieron los siguientes puntajes: 24, 18, 24, 20, 47, 21, 22, 19, 37, 33, 31, 11 y 34 entre el número de grupos que fueron trece, da por resultado 26. Esta es la calificación que aparece en esta gráfica en el apartado I.

Con los datos que aparecen aquí nos podemos dar cuenta que unos apartados fueron más difíciles que otros. A esto es a lo que he llamado en el trabajo "grados de dificultad".

Ordenados de "menos difícil" a "más difícil" queda de la siguiente manera:



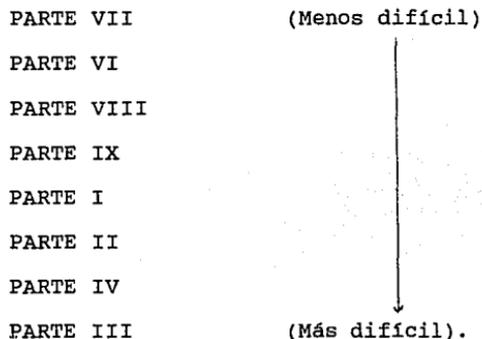
Por lo anterior se puede concluir que los reactivos del

apartado VI y VII presentaron menos dificultad que los del apartado III y IV.

Gráfica No.7.- En esta gráfica se presenta el promedio de puntajes obtenidos en cada uno de los apartados entre el número de grupos.

Así, el número 59 del apartado I corresponde a la suma de lo obtenido en cada grupo en esa parte entre el total de grupos.

Si lo ordenamos según la dificultad que se presentó para resolver el examen queda de la siguiente manera:



Con estos datos se puede concluir que los reactivos del apartado VI y VII presentaron menos dificultad que los del apartado III y IV.

Es importante señalar que los resultados coinciden tanto en la evaluación diagnóstica como en la evaluación final; esto nos dice que los reactivos del apartado III, donde era necesario una respuesta breve, y los del apartado IV, elaborados con preguntas

abiertas, fueron los más difíciles de resolver entre toda la población examinada. Y que los del apartado VI y VII que eran el de sustituir una palabra por otra y los de elaboración de fichas, fueron los más fáciles de resolver.

Gráfica No.8.- En esta gráfica se presenta la comparación de grados de dificultad entre la evaluación diagnóstica y final.

Se aprecia aquí claramente como los reactivos de los apartados III y IV fueron los más difíciles tanto en la evaluación diagnóstica como en la final. Y también que los apartados VI y VII fueron los más fáciles tanto en la evaluación diagnóstica como en la final.

Gráfica No.9.- A partir de esta gráfica y hasta la gráfica 20 se presentan comparaciones entre el maestro B2 (07), grupo experimental con el resto de maestros.

No se presenta en este desglose de conclusiones las explicaciones correspondientes desde la gráfica 21 hasta la 33, ya que en estas gráficas podemos encontrar explicaciones muy claras acerca de la comparación de cada maestro con el promedio de academia. Este promedio se obtuvo de la suma total de las evaluaciones obtenidas por los maestros entre el número total de ellos.

Los ocho apartados que aparecen al pie de la gráfica 9 son los rubros bajo los cuales los maestros fuimos evaluados.

En siete rubros el maestro B2 es superior al maestro "1" salvo en el número 4 "control y dirección de la clase", en donde presenta el maestro "A", ligeramente un puntaje mayor.

Gráfica No.10.- Se presenta aquí la comparación entre los grupos experimental y control. Es notable que en ningún rubro el grupo control (05) superó al grupo experimental (07). Se obtuvieron mejores resultados para el maestro B2 que para el maestro B1. Hay que advertir dos situaciones muy importantes:

1) En el rubro 4 "Control y dirección de la clase" se obtuvieron los mismos resultados. Esto nos indica que los dos grupos consideraron buena dirección de las sesiones.

2) Hay una notable diferencia a favor del grupo experimental en el rubro 5 "El método utilizado en su exposición". El maestro B2 obtuvo un puntaje bastante superior, mientras que el maestro B1 obtuvo en este rubro la calificación más baja.

Como conclusión de esta gráfica se podría decir que la metodología, seguida todo el semestre, en el grupo 07 es la que tuvo mejor aceptación por parte de los alumnos.

Gráfica No.11.- Son notables las diferencias de puntajes que se aprecian en esta gráfica entre el maestro B2 y el maestro C. En los ocho rubros es superior el primero al segundo.

En la encuesta aplicada a los maestros se determinó que éste siguió una evaluación tendiente a la de normas.

Como conclusión se puede decir que los alumnos evaluaron mejor al maestro que trabajó con respecto a un criterio.

Gráfica No.12.- Se compara aquí el maestro B2 con el maestro "D". Aquí se aprecia que los puntajes son más altos para el primer maestro que para el segundo. Este trabajó con respecto a una norma.

En todos los rubros el maestro B2 obtuvo más altos puntajes.

Gráfica No.13.- El maestro B2 obtuvo mejores resultados en los ocho rubros en comparación con el maestro "C". Este maestro trabajó con respecto a una norma.

Gráfica No.14.- Comparación entre el maestro B2 (Grupo 07) y maestro "E" (Grupo 10) resultando este último con mayores puntajes en siete de los rubros.

En los apartados 1, 2, 3, 4, 6, 7 y 8 el maestro "E" obtuvo mayores resultados. En el rubro 5 fue más alto el puntaje para el maestro B2. Lo anterior es muy significativo pues es el apartado sobre "El método utilizado en su exposición".

Es importante señalar que a pesar de que salió más bajo en los otros rubros, aquí no fue así. Se concluye por lo tanto que el método participativo por parte de estos alumnos fue el mejor.

Gráfica No.15.- El maestro "F" que se comparó con el maestro B2 siguió un procedimiento con respecto a una norma.

Las calificaciones fueron bastante más bajas para el maestro "F". Se concluye diciendo entonces que la Hipótesis 2 que se tenía en ese trabajo quedó comprobada en este grupo.

Gráfica No.16.- Se compara aquí el maestro B2 con el maestro "G". Este último maestro siguió una tendencia de evaluación con respecto a una norma. Se aprecian las notables diferencias que hay entre los puntajes de cada apartado. La más marcada es la del apartado V que corresponde a "El método utilizado en su exposición". Mientras que en el grupo experimental se obtuvo un 9.78 en el grupo 63 se obtuvo un 7.26. Con ello se concluye que fue mejor la metodología en el grupo experimental.

Gráfica No.17.- Se compara aquí las evaluaciones otorgadas al maestro B2 con las evaluaciones otorgadas al maestro "H" por el grupo 64. Este último maestro siguió una tendencia de evaluación por normas.

Es notable las grandes diferencias que hay entre las calificaciones obtenidas por los dos maestros. Las diferencias más marcadas las encontramos en el apartado V que se refiere a "El método utilizado en su exposición"; mientras que en el grupo experimental se obtuvo un 9.78 en el grupo 64 se registró un 5.42.

Se concluye diciendo que fue mejor la metodología en el grupo experimental.

Gráfica No.18.- Se comparan aquí las evaluaciones otorgadas al maestro B2 con las evaluaciones otorgadas al maestro "I" (Grupo 65); este último maestro siguió una tendencia de evaluación por criterio.

En solamente tres rubros el maestro B2 fue superior al maestro I; estos fueron los apartados: I "Dominio de la materia"; V "El método utilizado en su exposición" y VII "Actitud General hacia el Alumno".

Se aprecia aquí, como a pesar de haber obtenido calificación promedio más baja el maestro B2 en comparación con el maestro "I", sigue el apartado V siendo de los más altos.

Los otros cinco rubros en los que sobresalió el maestro "I" fueron el apartado: II "Preparación y Organización de Clases"; III "Motivación personal e interés en su materia"; IV "Control y dirección de clases"; VI "Habilidad para explicar y comunicar" y

VIII "En el supuesto de que usted volviera a cursar la materia".

Como conclusión se puede decir que el maestro "I" fue uno de los mejores maestros y que siguió la tendencia de evaluar por criterio.

Gráfica No.19.- Se compara aquí el maestro B2 con el maestro "J" del grupo 66. Este último maestro siguió una tendencia en evaluación con respecto a una norma.

Se aprecia en la gráfica las notables diferencias entre los puntajes sobre todo en los apartados II, III y VIII.

En general el maestro B2 obtuvo mejores puntajes.

Gráfica No.20.- En esta última gráfica tenemos la comparación entre el maestro B2 y el maestro "K" del grupo 67.

Aquí es donde se dan en todos los apartados las grandes diferencias; mientras que el maestro B2 obtuvo unas de las más altas calificaciones el maestro "K" obtuvo unas de las más bajas calificaciones.

## 2. CONCLUSIONES GENERALES

La evaluación depende en primer lugar de los objetivos que trata de alcanzar y en segundo lugar de los propósitos para los cuales se utilizan los resultados de la evaluación. Si los objetivos son muy amplios y complejos, la evaluación también lo será. Con esto se quiere decir que la evaluación está íntimamente ligada al proceso educativo. No debe ser nunca un hecho aislado pues es parte integrante e ineludible de toda la actividad educativa. No podría concebirse la tarea educativa sin la evaluación.

La evaluación del aprendizaje tiene la delicada misión de tomar múltiples decisiones, que pueden afectar y perjudicar el porvenir de los estudiantes, por ello es sumamente importante que tengamos cuidado en su ejecución.

La evaluación deberá ser continua y deberá orientarse hacia el diagnóstico didáctico, a fin de conocer y corregir oportunamente los errores específicos de los alumnos, de adecuar los métodos y materiales didácticos, de reagrupar los equipos de trabajo, de reorganizar la escuela y de mejorar instrumentos de evaluación.

Tomando en cuenta los resultados del presente estudio se considera que la evaluación con referencia a la norma no propicia la capacitación del estudiante, puesto que no toma en cuenta si los alumnos están en condiciones de desarrollar las habilidades pretendidas; más bien si son mejores que los demás, se les asigna mayor calificación, sin importar para esto si se alcan-

zaron o no los conocimientos exigidos.

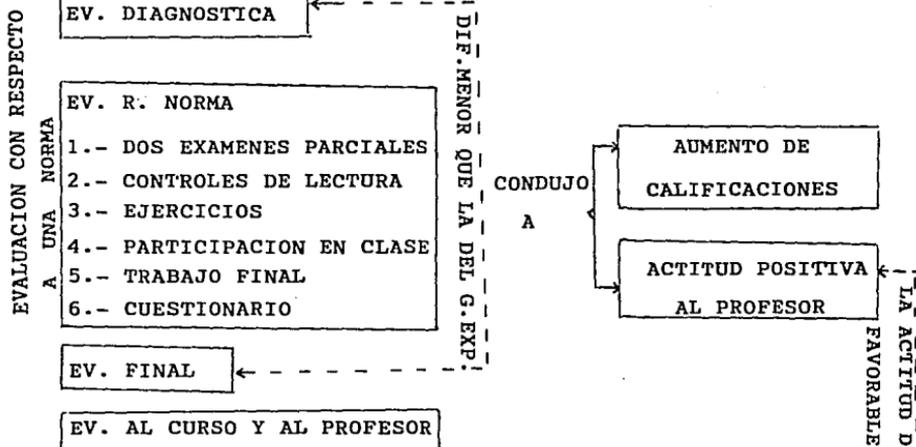
La evaluación con referencia al criterio sí propicia la capacitación del educando, ya que en esta tendencia lo que importa es que se logren los criterios establecidos; si los estudiantes no lo demuestran no se podrá certificar que están en condiciones de hacerlo.

La información proporcionada al evaluar por criterios da al maestro la oportunidad de mejorar la calidad de su enseñanza, y al alumno, la oportunidad de mejorar la calidad del aprendizaje. Por otra parte, el conocer mejor a sus alumnos, por parte del maestro y sentirse apoyado el maestro de parte del alumno, elimina las desilusiones de éste y aquél y el fracaso, al no lograr algunos o todos los objetivos.

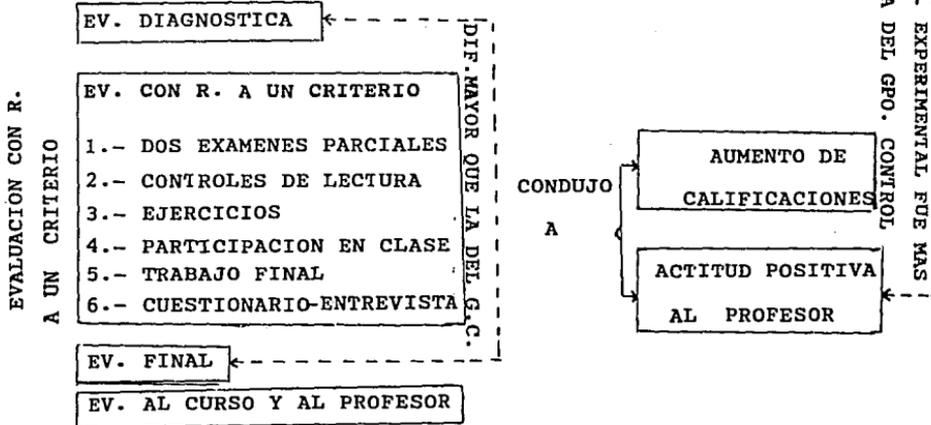
En el siguiente esquema se encontrará señalado el tratamiento, los resultados y las conclusiones a las que se llegó en el grupo control y en el grupo experimental.

**DIAGRAMA DE TRATAMIENTO Y CONCLUSIONES  
DE LA FASE "A"**

**GRUPO 05 (CONTROL)**



**GRUPO 07 (EXPERIMENTAL)**



**ALTERNATIVA  
PEDAGOGICA**

En muchas aulas de nuestro país sigue imperando una educación centrada en el docente, donde solo él es el único miembro activo y el que toma las decisiones. La meta de toda educación debería ser que en una comunidad educativa se tenga una interrelación entre todos los alumnos y el docente, y que éste prepare al individuo para la transformación y el cambio, no para la pasividad y la sumisión. Se debería buscar la personalización del individuo mediante la apropiación del medio ambiente y no de la adaptación al mismo.

Se propone una radical transformación de las prácticas pedagógicas de manera tal que la educación no se circunscriba a ser solamente una transmisión de datos, fechas, nombres o conocimiento; es decir que se torne en una educación problematizadora donde haya reciprocidad de la comunicación existente entre los miembros del proceso de enseñanza-aprendizaje y donde la intereducación se matice por medio de todos aquéllos que se deseen educar.

En el grupo experimental, grupo 07, creo que fue donde viví un aprendizaje de parte de los alumnos, pero también mío, pues gracias a la participación de ellos, a la interacción, pude aprender también en el proceso.

A continuación presento una serie de propuestas para que sean retomadas en las instituciones educativas.

#### Propuestas Pedagógicas.-

1. Sería muy positivo que en cada institución se elaboraran

instrumentos válidos y confiables de evaluación inicial, que se apliquen y que sean perfectibles cada año o cada período que la institución establezca. Esto como una forma de adecuar los objetivos particulares y específicos de cada materia, seguidamente de ajustar objetivos generales de asignatura.

2. Que la evaluación sea continua y se oriente principalmente hacia el diagnóstico didáctico, a fin de conocer y corregir oportunamente, los errores específicos de los alumnos, para también adecuar los métodos y materiales de trabajo. También para organizar equipos y reagruparlos, así como mejorar los instrumentos de evaluación.

3. Para que realmente las pruebas objetivas y otros instrumentos de evaluación, en las instituciones contribuyan al mejoramiento de la enseñanza y el aprendizaje, se propone que se establezcan, definan y practiquen las actividades de recuperación, que permitan al alumno atrasado, alcanzar un nivel de eficiencia aceptable en la consecución de los objetivos del programa.

4. Que el maestro además de examinar, de calificar pruebas, trabajos y ejercicios de sus alumnos, los corrija, elaborando registros y gráficas de los errores y su frecuencia, para su oportuna recuperación, antes de seguir adelante con su programa.

5. Que los profesores no se conformen solamente con que sus alumnos recuerden parcial o totalmente los conceptos, hechos, principios, datos mecanizaciones, etc. sino que ejercite, además la comprensión y la aplicación de esos conocimientos, mediante la práctica, en el proceso de enseñanza-aprendizaje-evaluación,

valiéndose de los siguientes procedimientos:

A) Que el alumno sea capaz de adquirir conceptos, hechos, principios, datos, etc. con sus propias palabras.

B) Que el alumno aplique principios, reglas, datos, etc. a situaciones nuevas, realistas, originales del mundo que le rodea.

C) Que el alumno interprete datos, hechos, gráficas, dibujos, esquemas, simbolismos con un lenguaje propio.

D) Que el alumno reconozca relaciones de causa-efecto en los hechos y experimentos y relaciones de la vida cotidiana.

6. Se propone también el intercambio de información entre los maestros de grupo, entre maestros y alumnos, mediante informes, entrevistas, encuentros.

7. Que la relación docente-alumno sea más estrecha en vías de mejorar el aprendizaje.

8. La aplicación de una evaluación ampliada, que contemple el máximo número posible de evidencias de aprendizaje y una visión amplia y completa del proceso enseñanza-aprendizaje.

Aunque tiene algunos puntos que para algunos maestros pudieran ser negativos, como el empleo de tiempo, más de lo que normalmente empleamos, por la entrevista que se tiene que realizar a los alumnos, la evaluación con respecto a un criterio, se cree que puede ser útil para cualquier asignatura; aunque es particularmente aprovechada en áreas cuyo contenido es acumulativo y progresivo; es el caso de matemáticas, lectura, redacción, idiomas. También en tareas donde se requiere alcanzar un alto nivel de habilidad, por ejemplo entre los dentistas, los cirujanos, que tienen que realizar

actividades específicas con objetivos muy bien determinados y delimitados.

Por último se recomienda la evaluación ampliada que además de seguir los procedimientos de la evaluación por criterios toma en cuenta más elementos de análisis y una asesoría muy estrecha a los alumnos.

## BIBLIOGRAFIA

- ARREDONDO, M. West. T. y Uribe, M. "Notas para un modelo de docencia". En: Perfiles Educativos. No. 3. Enero-Febrero-Marzo. CISE. UNAM. México. 1979. pp. 3-27.
- ARREDONDO, V. Técnicas Instruccionales aplicadas a la Educación Superiors. Ed. Trillas. México. 1979.
- ARY, Donald. Introducción a la Investigación Pedagógica. Nueva Editorial Americana. México. 1985.
- ASTIN y Panos. La evaluación de programas educativos. Tr. Diana Bessoudo S. y Enrique Moreno y de los Arcos. Colegio de Pedagogía. Cuadernos. UNAM. México. 1983.
- BALLANTI, Graziella. El comportamiento docente. Tr. Inés Regina Alvarez. Kapelusz. Buenos Aires. 1979.
- BEGGS, W. K. La formación del maestro. Tr. Leticia Salamanca. Mc-Graw Hill. Biblioteca de la Nueva Educación. Bogotá. 1979.
- BLEGER, José. Temas de Psicología. Ed. Siglo XXI. México. 1980.
- BLEGER, José. Psicología de la Conducta. Ed. Siglo XXI. México. 1985.
- BLOOM, B. et. al. Evaluación del aprendizaje. Ed. Troquel. Buenos Aires. 1975.
- BRUNER, J. El Proceso de la Educación. Ed. Uthea. México. 1963.
- CARREÑO, F. Enfoques y Principios Teóricos de la Evaluación. Programa Nacional de Formación de Profesores Educación Continua. ANUIES. México. 1976.
- COUSINET, Roger. La Formación del Educador. Tr. Josefa Abdo de Lamek y José P. Lamek. Losada. Biblioteca del Maestro. Buenos Aires. 1961.
- CHADWICK, C. Tecnología Educativa para el Docente. Ed. Paidós. Buenos Aires. 1975.
- CHESTER W., Harris. "Some Technical Characteristics of Mastery Test". En: Problems in Criterion-Referenced Measurement. (Monograph Series in Evaluation. No. 3). Center for the Study of Evaluation. Los Angeles. 1974. pp. 2-5.
- DAVIS B. F. y DIAMOND J. James. "The Preparation of Criterion

- Referenced Test". En Problems in Criterion Referenced Measurement. Los Angeles, Center for the Study of Evaluation, 1974. pp. 116-136. (Monograph Series in Evaluation No.3).
- DEBESSE, M. y G. Mialaret. La Función Docente. Tr. P, Martínez. Oikos-Tau. (Tratado de Ciencias Pedagógicas No. 11). Barcelona. 1980. 191 p.
- DIAZ BARRIGA, A. Algunas Hipótesis sobre la Evaluación Escolar. Departamento de Tecnología Educativa. CISE. UNAM. 1980.
- DIAZ BARRIGA, A. Bases para la Evaluación con Referencia a un Dominio o Criterio. Ponencia. Congreso Internacional de Educación. México. 1978.
- DIAZ BARRIGA, A. Tesis para una Teoría de la Evaluación y sus Derivaciones en la Docencia. Cap. V. Didáctica y Currículum. Ed. Nuevo-Mar. México. 1986.
- EBEL, Robert L. Fundamentos de la Medición Educativa. Tr. Ramón Alcalde. Guadalupe. (Biblioteca Pedagógica. Sección Problemática de la Educación). Buenos Aires. 1977.
- ESCALANTE, H. Neoconductismo y Evaluación. Educación Popular. México. 1977.
- FLAUS J. David. Técnicas de Individualización e Innovación de la Enseñanza. Tr. Federico P. López. Trillas. México. 1977.
- FIGUEROA Covian, Alma del Carmen. La Evaluación con Referencia a un Criterio. Tesis. Lic. Pedagogía. UNAM. Facultad de Filosofía y Letras. México. 1978.
- FILLOUX, Jean-Claude. "La Personalidad". Psicología Actual. Ed. Grijalvo. México. 1983.
- FREUD, Sigmund. Obras Completas de Freud. Tomo II. Ed. Sineskapa. Brasil. 1982.
- GAGNE, R. Briggs, L. La Planificación de la Enseñanza. Sus principios. Ed. Trillas. México. 1977.
- GILBERT, Roger. ¿Quién es bueno para enseñar? Problemas de la Formación de los Docentes. Tr., Rubén Núñez. Barcelona. Gedisa. 1983.
- GINER DE LOS RIOS, F. Pedagogía Universitaria. Educación o Exámenes. Soler, Editores. Barcelona. 1910.
- GOMEZ, Víctor Manuel. Acreditación Educativa y Reproducción Social. Ed. Extemporáneos. México. 1980.

- GORING, P. Manual de Mediciones y Evaluación del Rendimiento en los Estudios. Kapelusz. Buenos Aires. 1971.
- GROUNLUND E., Norman. Preparación de Pruebas de Referencia a Criterio para la Enseñanza en el Aula. Tr. por Ella de Ketellaar. Universidad del Valle de Guatemala. Instituto de Investigaciones Educativas. 1974. 125 p. (Tópicos Actuales de Enseñanza en el Aula).
- GROUNLUND E., Norman. Medición y Evaluación en la Enseñanza. Tr. Salvador Sumanao. Paz-México. Mexico. 1973.
- HANSEN, S./Jensen, El pequeño libro rojo de la escuela. Ed. Extemporáneos. México. 1972.
- HERNANDEZ Ruiz, Santiago. El Problema de la Evaluación. Cap. X en Didáctica General. Fernández Editores. México. 1972.
- HILGARD, E. Teorías del Aprendizaje. Ed. Trillas. México. 1973.
- HIMMEL, E. Tendencias Actuales en la Evaluación del Rendimiento Escolar. En Revista de Tecnología Educativa. V. 4ns. 2 y 3 OEA. Santiago. 1979.
- HOUSDEN, J. y Le Gear, L. "La Evaluación Referida a un Criterio: Un Modelo en Proceso de Formación". En: Evaluación del Aprovechamiento Escolar. UNAM. México. 1974.
- HOYOS, C. "La Noción de Grupo en el Aprendizaje: su operatividad". En: Revista Perfiles Educativos. No.7. CISE. UNAM. México. 1980.
- JUDGES, A. V. La Evolución de los Exámenes. Cap. II. En: Examen del Examen. Ed. Estrada. Buenos Aires. 1970.
- LABARCA, VASCONI et. al. La Educación Burguesa. Ed. El Ateneo. Buenos Aires. 1973.
- LAFOURCADE, P. Evaluación de los Aprendizajes. Ed. Kapelusz. Buenos Aires. 1979.
- LAFOURCADE, P. Planteamiento, Conducción y Evaluación en la Enseñanza Superior. Kapelusz. Buenos Aires. 1974.
- LANDSHEERE, Gilbert, de. Evaluación Continua y Exámenes. Cap. I Crítica a los Exámenes. Biblioteca Nuevas Orientaciones de la Educación. Ed. El Ateneo. Buenos Aires. 1973.
- LAUWREYS, J. Scanlon, D. (Comp.) Examen de los Exámenes. Ed. Estrada. Buenos Aires. 1971.
- LEMUS, L. Evaluación del Rendimiento Escolar. Ed. Kapelusz.

- Buenos Aires. 1978.
- LIVAS, I. Análisis e Interpretación de los Resultados de la Evaluación Educativa. Ed. Trillas. México. 1978.
- LYNCH/Pluncjett. Cómo formar a los docentes para una sociedad en cambio. Tr. Eddy Montaldo. Ed. El Ateneo. Buenos Aires. 1973.
- MAGER, R. Actitudes positivas en la enseñanza. Ed. Paz-México. México. 1971.
- MAGER, R. Análisis de Metas. Ed. Trillas. México. 1973.
- MAGER, R. La confección de Objetivos para la Enseñanza. Ministerio de Educación. MINED. 1970. (sin lugar de publicación).
- MAGER F. Robert. Medición del Intento Educativo. Tr. Elisa París. Ed. Guadalupe. Buenos Aires. 1975. (Biblioteca Pedagógica).
- MARX y HILLIS. Sistema y Teorías Psicológicas Contemporáneas. Ed. Argentina. Buenos Aires. 1980.
- MAGENZO K. Abraham, et. al. "Evaluación con Referencia a Criterios". En: Revista de Educación. Universidad Católica de Chile; Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación. Chile. 1976. pp. 72-76 (Jul-Ago. No. 56).
- MATTOS, L. Compendio de Didáctica General. Ed. Kapelusz. Buenos Aires. 1963.
- MARVIN C. Alkin. Criterion-Referenced Measurement and other such Terms. En Problems in Criterion-Referenced Measurement. Los Angeles Center for the Study of Evaluation. 1974. pp. 6-35. (Monograph in Evaluation No. 3).
- MENESES Morales, Ernesto. "Un Perfil del Maestro Universitario". DIDAC. Boletín del Centro de Didáctica de la Universidad de Iberoamérica. Universidad Iberoamericana. México. 1978.
- MORAN Oviedo, Porfirio. La Evaluación de los Aprendizajes y sus Implicaciones Educativas y Sociales. Revista Perfiles Educativos. No. 13. pp. 21-36. CISE. UNAM. México. 1981.
- MORAN Oviedo, Porfirio. La Evaluación de los Aprendizajes y sus Implicaciones Educativas y Sociales. Tesis. Lic. en Pedagogía. Facultad de Filosofía y Letras. UNAM. México. 1981.
- OLMEDO, J. Evaluación Pedagógica en el Nivel Universitario. Trabajo Inédito para examen de grado. Colegio de Pedagogía.

- Facultad de Filosofía y Letras. UNAM. México. 1973.
- PANTOJA Morán, D. Síntesis de la ponencia que presentó el Colegio de Ciencias y Humanidades en la mesa de trabajo del área correspondiente a la Educación Media Superior. En: Perfiles Educativos. No. 3. Abr-Jun. CISE. UNAM. México. 1980.
- PICHON RIVIERE, Enrique. "El Proceso Grupal". Del Aprendizaje a la Psicología Social. Ed. Grijalvo. México. 1987.
- POPHAM W., James. Criterion-Referenced Measurement. An Introduction: Educational Technology and Englewood Cliffs. New Jersey. 1971.
- POPHAM W., James. Criterion-Referenced Instruction. Educational Division. Faron Learsiegler, Inc. California. 1973.
- POPHAM W., James. Evaluation Education. Prentice Hall. New Jersey. 1975.
- POPHAM W., James. Evaluation in Education: Current Applications.
- POPHAM W., James. Indices of Adequacy for Criterion-Referenced Test Items. En: Criterion-Referenced Measurement; an Introduction. Educational Technology. New Jersey. 1971.
- POSTIC, M. Observación y Formación de Profesores. Tr. Gonzalo Mainar. Morata. (Colección Pedagogía. La Pedagogía de Hoy). Madrid. 1978.
- PULLIAS, Earl V. y Young, D. J. El Maestro Ideal. Tr. Pilar Angulo. Paz-México. México. 1980.
- RODRIGUEZ, Azucena. El Proceso del Aprendizaje en el Nivel Superior y Universitario. En: Revista Colección Pedagógica. No.2. Centro de Estudios Educativos. Universidad Veracruzana. Jalapa. 1977.
- SIMPSON, Ray. La Autoevaluación del Maestro. Tr. Flora W. de Serato. Buenos Aires. Paidós. 1968. (Biblioteca del Educador Contemporáneo 48).
- SKINNER, B.F. "Sobre el Conductismo". Antología de Teorías del Aprendizaje. U.P.N. México. 1970.
- TABA, H. Elaboración del Currículo. Ed. Troquel. Buenos Aires. 1976.
- THORNDIKE, R./Hagen, E. "Tests y Técnicas de Medición". En: Psicología y Educación. Ed. Trillas. México. 1970.

- TORT, Michel. "Confiabilidad y Validez". Cap. I. El Cociente Intelectual. Siglo XXI. México. 1986.
- TYLER, Ralph W. Principios Básico del Currículo. Ed. Troquel. Buenos Aires. 1973.
- VILLARROEL, C. La Evaluación del Aprendizaje en la Enseñanza Superior. Universidad Central de Venezuela. Caracas. 1974.
- WAGENEN, M. J. et. al. Medición y Evaluación del Aprendizaje y del Maestro. Tr. Rose, Thomas, y Wolfson. Paidós. (Biblioteca del Ecuador Contemporáneo. No. 44). Buenos Aires. 1966.
- WEISS, C. Investigación Evaluativa. Ed. Trillas. México. 1975.
- ZARZAR CHARUR, Carlos. Conducta y Aprendizaje. Ed. Kapelusz. Buenos Aires. 1980.

## ANEXOS

1. Horarios del semestre 89-1
2. Evaluación Diagnóstica y final
3. Hoja de control de evaluación para el profesor
4. Evaluación al curso y al profesor
5. Hoja de registro diario de clase para el alumno
6. Registro de Observaciones
7. Cuestionario aplicado al inicio del semestre al grupo control y al grupo experimental.
8. Presentación de resultados de evaluación "Al curso y al profesor"

ANEXO I  
 "HORARIOS DEL SEMESTRE 89-I"  
 UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL  
 AREA DE DOCENCIA  
 REDACCION E INVESTIGACION DOCUMENTAL  
 HORARIOS DEL SEMESTRE 89-I

TURNO: MATUTINO

GRUPO	PROFESOR	SEM	SALON	LUNES	MARTES	MIERCOLES	JUEVES
04	A	II	324	9:30-11	9:30-11		9:30-11
05	B*	II	325	8-9:30		8-9:30	8-9:30
06	C**	II	326	9:30-11	9:30-11		11-12:30
07	B*	II	327	11-12:30		9:30-11	9:30-11
08	D	II	328	9:30-11	9:30-11		9:30-11
09	C**	II	329	8-9:30		8-9:30	8-9:30
10	E	II	331	9:30-11	9:30-11		11-12:30
11	F	II	334	11-12:30		9:30-11	9:30-11

TURNO: VESPERTINO

63	G	II	321	17:30-19	17:30-19		17:30-19
64	H	II	322	19-20:30		19-20:30	19-20:30
65	I	II	331	16-17:30	19-20:30	17:30-19	
66	J	II	326	17:30-19	17:30-19		17:30-19
67	K	II	327	19-20:30		19-20:30	19-20:30

\*, \*\* SON LOS MISMOS PROFESORES.

ANEXO 2  
EVALUACION DIAGNOSTICA Y FINAL  
UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL  
REDACCION E INVESTIGACION DOCUMENTAL II

EVALUACION DIAGNOSTICA Y FINAL

NOMBRE DEL ALUMNO: \_\_\_\_\_

GRUPO: \_\_\_\_\_

CARRERA: \_\_\_\_\_

FECHA: \_\_\_\_\_

INSTRUCCIONES: A CONTINUACION ENCONTRARA UNA SERIE DE REACTIVOS DE VARIADA FORMA DE RESPUESTA. PUEDE UTILIZAR ESTAS HOJAS PARA CONTESTAR EN ELLAS.

PARTE I.- ENCIERRE EN UN CIRCULO LA OPCION CORRECTA.

1. En las descripciones científicas se utiliza un "lenguaje F V  
connotativo" a diferencia de las descripciones literarias  
en que se utiliza un "lenguaje denotativo".
2. La "elipsis" es la figura de construcción que consiste F V  
en suprimir en la oración aquellas palabras que no son  
indispensables para la claridad de la misma.
3. La "propiedad" es una condición o cualidad del buen F V  
estilo -como la "claridad" o "precisión"- y se refiere  
tanto a la composición de lo que escribimos, como a las  
palabras que empleamos. En esta cualidad se huye de lo  
artificial y de lo complicado.
4. Las "oraciones coordinadas" se enlazan a la principal F V  
mediante nexos y dependen de ella.
5. El "ensayo" es un escrito generalmente breve, en el que F V  
se expone, analiza y comenta un tema siendo sus  
características, entre otras: brevedad, falta de  
profundidad, libertad de ideas y riqueza temática.

PARTE II. ESCOJA UNA UNICA RESPUESTA Y COLOQUELA EN EL PARENTESIS DE LA DERECHA.

6. Las formas del Discurso son:  
a) Monografía, Tesis, Ensayo y Artículo b) Polisemia,  
Sinonimia, Connotación y Denotación c) Descripción,  
Narración, Exposición y Diálogo d) Exhordio, ( )  
Proposición, Confirmación y Epílogo.

7. La idea que hacemos destacar en un escrito sobre las demás, es la idea:  
 a) afin b) principal c) complementaria d) específica ( )
8. En la estructura del predicado encontramos:  
 a) Aposición, predicativo y adjetivo b) Construcción adjetiva, núcleo y complementos adnominales c) Objeto directo, Objeto indirecto y circunstancial d) Modificadores, construcciones sustantivas y nexos. ( )
9. Es la figura de retórica por medio de la cual se establece la concordancia con arreglo al sentido y no a las reglas gramaticales.  
 a) silepsis b) hipérbaton c) traslación d) sinonimia. ( )
10. Cuando decimos que un enunciado puede descomponerse por una parte en unidades significantes llamadas "monemas" y por otra parte de "fonemas", estamos hablando de:  
 a) La doble arbitrariedad del signo b) la bipolaridad semántica c) La duplicación morfosintáctica d) la doble articulación lingüística. ( )

PARTE III. PROPORCIONE CON UNA PALABRA LA RESPUESTA CORRECTA.

11. Cuando en una palabra hay pluralidad de significados, decimos que en ella hay: \_\_\_\_\_
12. La capacidad humana de comunicarse simbólicamente se llama: \_\_\_\_\_
13. La realización concreta de la lengua, hecha en cada momento por cada hablante, se llama: \_\_\_\_\_
14. Los dos aspectos inseparables que se asocian en el signo lingüístico son el: \_\_\_\_\_  
 (Los sonidos articulados) y el \_\_\_\_\_  
 (La idea contenida en el significante).
15. A diferencia del paradigma, el \_\_\_\_\_ es la cadena lineal, horizontal, de palabras articuladas que pueden formar frases u oraciones.

PARTE IV.- EXPLIQUE LO MEJOR POSIBLE LAS SIGUIENTES PREGUNTAS. UTILICE PARA RESPONDER LA HOJA ANEXA.

16. ¿Qué diferencia hay entre una descripción expresionista y otra impresionista?
17. Cuando realizamos una investigación, ¿a qué le llamamos fuentes de primera mano?
18. ¿Qué diferencia hay entre lengua y lenguaje?
19. ¿Qué es una Monografía?
20. Forme un paradigma de la palabra "libro" y con uno de sus componentes forme un sintagma.

PARTE V.- ANALICE LAS SIGUIENTES ORACIONES, ESCRIBIENDO DEBAJO DE CADA PALABRA SI ES SUJETO, PREDICADO, ADJETIVO, CONSTRUCCION ADJETIVA, APOSICION, OBJETO DIRECTO, OBJETO INDIRECTO, CIRCUNSTANCIAL, NEXO, Etc.

21. Cervantes, el manco de Lepanto, escribió una obra inmortal
23. Los árboles verdes y frondosos de la avenida dan sus frutos a los transeúntes.

PARTE VI. SUSTITUYA LAS PALABRAS SUBRAYADAS POR SINONIMOS, SIN ALTERAR SU SENTIDO Y SIGNIFICADO GLOBAL. CONTESTE EN ORDEN SEGUN EL NUMERO DE LAS PALABRAS.

26. "Pero la educación no termina<sup>(1)</sup> en la escuela, ni tampoco la responsabilidad por el destino educacional definitivo de cada uno de nosotros reside<sup>(2)</sup> por entero en el sistema escolar. Cada uno puede y debe decidir, por sí mismo, si está satisfecho<sup>(3)</sup> de la educación<sup>(4)</sup> que recibió, o que está todavía recibiendo si aún se halla<sup>(5)</sup> en la escuela".

Mortimer J. Adler.

1. \_\_\_\_\_
2. \_\_\_\_\_
3. \_\_\_\_\_
4. \_\_\_\_\_
5. \_\_\_\_\_

PARTE VII.- BASANDOSE EN EL TEXTO SIGUIENTE ELABORE:

31. Una ficha de Comentario.
36. Una ficha Bibliográfica.

LOS DATOS DEL ESCRITO APARECEN EN DESORDEN CON EL FIN DE QUE USTED LOS PRESENTE ORDENADOS. PARA HACER ESTAS FICHAS PUEDE UTILIZAR LAS HOJAS ANEXAS.

"El proceso de profesionalización de la ignorancia es muy común en nuestra cultura, obsesionada por la credencialización y el poder que esto puede proporcionar. La enseñanza se asemeja más a guiar y ayudar, que a introducir a la fuerza información dentro de una cabeza supuestamente vacía. Si tenemos una cierta habilidad, podremos compartirla con alguien. No necesitamos tener un certificado para transmitir lo que sabemos a alguien o apoyar su intento de aprender por sí mismo. Todos nosotros, desde los más pequeños hasta los de edad avanzada, deberíamos darnos cuenta de nuestro potencial como maestros. Podemos compartir lo que sabemos, por poco que sea, con aquellos que requieran conocimientos o destreza."

DATOS: México. Ed. El Caballito. SEP. 1985, KOHL, Herbart.  
P. 17. "¿Quién está preparado para enseñar? En: La Lectura. De Moisés Ladrón de Guevara.

PARTE VIII.- ESCRIBA CORRECTAMENTE LAS SIGUIENTES PALABRAS. (PUEDE SER QUE YA ESTE ALGUNA ESCRITA CORRECTAMENTE. EN ESTE CASO, VUELVA A ESCRIBIRLA.)

41. Comenzar \_\_\_\_\_
42. Compracelo \_\_\_\_\_
43. Aderir \_\_\_\_\_
44. Exepción \_\_\_\_\_
45. Omniciente \_\_\_\_\_

PARTE IX.- ESCRIBA SOBRE LA LINEA EL SIGNIFICADO DE LAS SIGUIENTES PALABRAS.

46. Consiente

---

47. Consciente

---

48. Haciendo

---

49. Asciendo

---

50. asiendo

---

ANEXO 3  
"HOJA DE CONTROL DE EVALUACION PARA EL PROFESOR"  
UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL  
AREA DE DOCENCIA  
REDACCION E INVESTIGACION DOCUMENTAL  
HOJA DE CONTROL DE EVALUACION PARA EL PROFESOR

NOMBRE DEL PROFESOR \_\_\_\_\_

ESTE CUESTIONARIO SERA DE SUMA IMPORTANCIA PARA LA INVESTIGACION:  
"UNA ALTERNATIVA PEDAGOGICA EN LA EVALUACION DEL APRENDIZAJE".

CUANDO VAYA A CONTESTAR PIENSE POR FAVOR EN LA MATERIA RID. II Y EXCLUSIVAMENTE EN EL CURSO QUE IMPARTIO. FAVOR DE ESCRIBIR EN EL PARENTESIS DE LA DERECHA LA OPCION ELEGIDA. SI TIENE QUE HACER ALGUNA OBSERVACION EN CADA APARTADO, PUEDE HACERLO EN LAS LINEAS FINALES DEL CUESTIONARIO.

- 1.- A) Premió de alguna manera a algún(os) estudiante(s) por ser el mejor de su clase  
B) Nunca premió a los estudiantes por ser mejores que otros ( )
- 2.- A) Seleccionó a los alumnos más sobresalientes para asignarles tareas académicas especiales que otros compañeros no realizaron durante el curso  
B) No se seleccionó a los alumnos más sobresalientes para asignarles tareas académicas especiales. ( )
- 3.- A) Comparó el desempeño de cada alumno con respecto a los objetivos del curso con el objeto de evaluar su aprendizaje y así asignarle una calificación.  
B) Comparó el desempeño de cada alumno con respecto al grupo a que pertenecía con el objeto de evaluar su aprendizaje y así asignarle una calificación. ( )
- 4.- A) Comparó el aprendizaje particular de cada estudiante contra el aprendizaje o aprovechamiento general del grupo.  
B) Comparó el aprendizaje particular de cada estudiante contra los objetivos del curso. ( )
- 5.- A) No clasificó a los alumnos de ninguna manera.  
B) Clasificó a los alumnos comparando su ejecución con la de cada uno de los demás miembros del grupo. ( )
- 6.- A) Evaluó a los alumnos de acuerdo a los objetivos de la materia (al mejor del grupo no le asignó "10" de calificación

ya que no logró el total de los objetivos del curso).

- B) Evaluó a los alumnos de acuerdo al rendimiento total del grupo (al mejor del grupo le asignó "10" aunque este alumno no logró los objetivos del curso. ( )
- 7.- A) Evaluó a su grupo de múltiples maneras  
B) Evaluó a su grupo de pocas maneras ( )
- 8.- A) Para evaluar y asignar una calificación, le bastó con pocas evidencias de aprendizaje como por ejemplo 2 ó 3 exámenes parciales y un trabajo final.  
B) Para evaluar y asignar una calificación realizó numerosas evidencias de aprendizaje como exposiciones, exámenes escritos, trabajo final, controles de lecturas, participación en clase y ejercicios. ( )
- 9.- A) Detectó en su grupo a alumnos "buenos" "regulares" y "malos" a partir de la comparación entre unos y otros.  
B) Detectó en su grupo a alumnos "buenos" "regulares" y "malos" a partir de la norma establecida de lograr "x" objetivos en la materia. ( )
- 10.- A) Estimuló a sus alumnos alguna vez de una o varias de las maneras siguientes:  
premios, regalos, pasteles, puntos en calificación, reconocimientos.  
B) No estimuló a sus alumnos de ninguna de las anteriores formas. ( )
- 11.- A) Ordenó (colocó) a sus alumnos en el salón de clases o en su lista de asistencia según su aprovechamiento y/o sus calificaciones.  
B) La lista de asistencia siempre fue preparada por orden alfabético y los alumnos siempre eligieron el lugar donde sentarse. ( )
- 12.- A) Al iniciar el curso se tenía muy en claro las metas y los objetivos que se deberían de lograr en la materia.  
B) Al iniciar el curso no se tenían muy en claro las metas y los objetivos que se deberían de lograr en la materia. ( )
- 13.- A) Estableció antes de conocer a su grupo y sus características un criterio para aprobación del curso.  
B) Antes de conocer a su grupo no estableció un criterio para aprobación del curso. ( )
- 14.- A) Dio asesoría individual a sus estudiantes desde el inicio del curso, en contenidos de la materia, sobre ejercicios realizados, ortografía y para su trabajo final. ( )
- 15.- A) Después de aplicar evaluaciones y entregar calificaciones se concretaba a devolverles su examen y seguir adelante con

el programa.

B) Después de aplicar evaluaciones y entregar calificaciones llevó a cabo una retroalimentación grupal señalando los aprendizajes no dominados. ( )

16.- A) Hizo a todos individual y personalmente señalamientos tanto de los aprendizajes ya logrados como de los que no se lograron.

B) No se hizo individual y personalmente señalamientos tanto de los aprendizajes logrados como de los que no se lograron. ( )

17.- A) No se estableció un porcentaje de dominio o mínimo de calificación para acreditación del curso.

B) Se estableció un porcentaje de dominio o mínimo de calificación en cada actividad, ejercicio o trabajo, como por ejemplo el 70% o el 80% para la acreditación ( )

18.- A) Se establecieron durante el curso y en cada momento del proceso enseñanza-aprendizaje sistemas de verificación de logros para detectar aciertos y errores y así tomar las medidas pertinentes.

B) No establecieron durante el curso sistemas de verificación de logros para detectar aciertos y errores, y así tomar las medidas pertinentes. ( )

19.- A) En el curso se tuvieron presentes los objetivos de la materia pero sin jerarquizar, es decir todos fueron igualmente importantes.

B) Se hizo una selección o jerarquización de los objetivos del curso separándolos en "INDISPENSABLES", "NECESARIOS" Y "CONVENIENTES". ( )

20.- A) No se les proporcionó a los estudiantes el programa del curso, ni se dieron a conocer los objetivos de éste.

B) Se les proporcionó desde un principio el programa del curso y se dieron a conocer los objetivos de éste. ( )

21.- A) Se llevó a cabo y se tomaron en cuenta para la calificación las autoevaluaciones de los estudiantes.

B) No se llevó a cabo y/o no se tomaron en cuenta para la calificación, autoevaluaciones de los alumnos. ( )

22.- A) Se realizó evaluación formativa. Esta es aquélla que evalúa constantemente y estrechamente a cada estudiante detectando sus logros y asesorándolo para superar sus fallas.

B) No se realizó evaluación formativa. ( )

23.- A) Dio algún reconocimiento a los alumnos con las más altas notas o calificaciones.

B) No les dio reconocimiento a los alumnos con las más altas

notas o calificaciones.

( )

- 24.- A) Aplicó una evaluación diagnóstica al inicio del curso  
B) No aplicó una evaluación diagnóstica al inicio del curso. ( )
- 25.- A) Realizó en el curso una evaluación al profesor y a la materia  
B) No realizó en el curso una evaluación al profesor y a la materia ( )

PUNTOS A CONSIDERAR

- 1.- A) Se siguió el Programa de la Materia  
B) No se siguió el Programa de la Materia ( )
- 2.- A) Se cumplió el programa en su totalidad (100%)  
B) No se cumplió el programa en su totalidad (señale en este caso en qué porcentaje lo cumplió) ( )
- 3.- A) La asistencia de usted al curso fue entre el 80 y 100%  
B) Por cuestiones y motivos personales, su asistencia fue abajo del 70% ( )

OBSERVACIONES

---

---

---

---

---

---

---

¡MUCHAS GRACIAS POR SU COOPERACION!

ANEXO 4  
"EVALUACION AL CURSO Y AL PROFESOR"  
UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL  
AREA DE DOCENCIA  
REDACCION EN INVESTIGACION DOCUMENTAL  
EVALUACION AL CURSO Y AL PROFESOR

NOMBRE DEL PROFESOR \_\_\_\_\_ FECHA \_\_\_\_\_

MATERIA \_\_\_\_\_

NOMBRE DEL ALUMNO \_\_\_\_\_

EL PROPOSITO PRINCIPAL DE ESTE CUESTIONARIO ES EL DARLE A SU PROFESOR EL BENEFICIO DE LAS OPINIONES QUE USTED SE HAYA FORMULADO A TRAVES DE SUS PARTICIPACION EN ESTE CURSO.

POR LO TANTO LE PEDIMOS DAR UNA OPINION FRANCA SOBRE CADA UNO DE LOS PUNTOS QUE SE ENNUMERAN A CONTINUACION, CIRCULANDO UNO DE LOS NUMEROS COLOCADOS SOBRE LAS LINEAS HORIZONTALES POR CADA PUNTO.

AL FINALIZAR ESTA FORMA ENCONTRARA USTED ESPACIO DISPONIBLE PARA CUALQUIER SUGERENCIA U OPINION ADICIONAL QUE CONSIDERE NECESARIA.

1. DOMINIO DE LA MATERIA

<u>10</u>	<u>9</u>	<u>8</u>	<u>7</u>	<u>6</u>	<u>5</u>	<u>4</u>	<u>3</u>	<u>2</u>	<u>1</u>	<u>0</u>
Tiene un dominio adecuado de la materia				Ocasionamente muestra fallas en el dominio de la materia				Generalmente da la impresión de tener un dominio insuficiente de la materia		

## 2. PREPARACION Y ORGANIZACION DE CLASES

10	9	8	7	6	5	4	3	2	1	0
Clases siempre bien preparadas y organizadas				Clases generalmente bien preparadas y organizadas				Clases muy mal preparadas y mal organizadas		

## 3. MOTIVACION PERSONAL E INTERES EN SU MATERIA

10	9	8	7	6	5	4	3	2	1	0
Entusiasta en lo que concierne a su materia				Ocasionalmente se entusiasma en lo que se refiere a su materia				Generalmente parece indiferente y aburre lo que se refiere a su materia		

## 4. CONTROL Y DIRECCION DE LA CLASE

10	9	8	7	6	5	4	3	2	1	0
Siempre mantiene la coordinación de la clase				Ocasionalmente mantiene la coordinación de la clase				No mantiene ninguna coordinación sobre la clase		

## 5. EL METODO UTILIZADO EN SU EXPOSICION

10	9	8	7	6	5	4	3	2	1	0
Despierta el interés y entusiasmo de los alumnos				Ocasionalmente despierta el interés y entusiasmo por los alumnos				Nunca despierta el interés y entusiasmo de los alumnos		

## 6. HABILIDAD PARA EXPLICAR Y COMUNICAR

10	9	8	7	6	5	4	3	2	1	0
Tiene una gran habilidad para transmitir y explicar nuevos conceptos				Tiene poca habilidad para transmitir y explicar nuevos conceptos				Carece de habilidad para transmitir y explicar nuevos conceptos		

## 7. ACTITUD GENERAL HACIA EL ALUMNO

10	9	8	7	6	5	4	3	2	1	0
Está dispuesto siempre a ayudar al alumno				Ocasionalmente está dispuesto a ayudar al alumno				Nunca está dispuesto a ayudar al alumno		

8. EN EL SUPUESTO DE QUE USTED VOLVIERA A CURSAR LA MATERIA

10	9	8	7	6	5	4	3	2	1	0
Definitivamente prefe-				Seleccionaría a				Definitivamente		
riría a este maestro				este o cualquier				preferiría a otro		
sobre cualquier otro				otro maestro				maestro		

COMENTARIOS GENERALES:

CON LA EXPERIENCIA ACTUAL O PREVIA QUE HA TENIDO CON OTROS MAESTROS, SI CONSIDERA USTED QUE EXISTEN ALGUNOS PUNTOS POSITIVOS SOBRESALIENTES EN LOS METODOS O TECNICAS DE ENSEÑANZA UTILIZADAS POR ESTE MAESTRO Y SU COMPORTAMIENTO EN CLASE, APRECIARIAMOS ENORMEMENTE SUS COMENTARIOS.

---

---

---

---

SI CONSIDERA USTED QUE EXISTEN ALGUNOS PUNTOS NEGATIVOS EN CUALQUIER ASPECTO RELACIONADO CON ESTE MAESTRO, POR FAVOR EXPRESSE SUS COMENTARIOS

---

---

---

---

SI LA CALIFICACION QUE USTED DIO EN EL APARTADO NO. 8 (EN EL SUPUESTO DE QUE USTED VOLVIERA A CURSAR LA MATERIA) FUE MENOR DE "7", FAVOR DE INDICAR LAS RAZONES POR LAS CUALES ANOTO ESTA PUNTUACION

---

---

¡MUCHAS GRACIAS POR SU COOPERACION!



## INSTRUCCIONES:

Todos los días en que asistas a clase debes llenar tu hoja de Registro. La Hoja de Registro será usada para mostrar el progreso diario.

Debes utilizar los siguientes procedimientos para llenar la Hoja de Registro:

- 1.- Escribe los datos apropiados en el espacio correspondiente.
- 2.- a) El número de objetivos asignados para ese día  
b) El número que has cumplido
- 3.- Bajo el título "Evaluación" registra:  
a) Tu evaluación personal de las actividades del día.  
b) Tu evaluación del maestro ese mismo día.

A) Evaluación personal de las actividades del día.  
Usa la siguiente escala:

1. Siento que fue una sesión excelente. "Aprendí" material que parece ser muy importante. Estuve muy involucrado
2. Siento que fue una clase muy buena. "Aprendí" material que parece ser importante. Estuve involucrado la mayor parte del tiempo.
3. Pienso que este fue un buen día. "Aprendí" material aparentemente importante. Estuve involucrado buena parte del tiempo.
4. Pienso que esta fue una clase deficiente. "Aprendí" material importante, pero no mucho. No estuve muy involucrado.
5. Siento que fue una sesión mala. "Aprendí" muy poco o nada de material relevante. Casi no estuve involucrado.

Debes usar esta escala basándote en tu experiencia académica pasada como punto de referencia. Esto es, debes considerar tu adquisición de conocimientos y habilidades en esta clase, en relación con otras que has tenido.

- B) Bajo el título "Maestro", debes registrar tu evaluación del maestro en ese día. Esta estimación debe hacerse sobre la base de claridad y racionalidad de la presentación de la clase y la calidad de la metodología y programa de instrucción que se te presenta.

Debe usarse la siguiente escala:

1. Excelente presentación, clara, concisa, excelente programa de trabajo.
2. Muy buena presentación y/o trabajos. En general, muy clara y comprensible.
3. Buena presentación y metodología. Exposición y Comentarios claros y comprensibles.
4. Presentación y/o trabajos deficientes. Poco clara y comprensible únicamente con muchos esfuerzos.
5. Muy mala presentación y/o programa de trabajos. Oscura, obviamente irrelevante, obtusa, una total pérdida de tiempo

Finalmente, en el espacio que se proporciona en la parte inferior de la Hoja de Registro, haz cualquier comentario que consideres relevante para esta clase. Puede ser que no desees incluir un comentario cada día, pero cuando lo hagas anota la fecha. Puedes hacer cualquier clase de comentario de la calidad de la instrucción y será de mayor utilidad si estos comentarios señalan conductas específicas del maestro, particularmente positivas o negativas que contribuyeron a la calidad de la clase. Como ejemplos de tales comentarios podríamos señalar los siguientes. "Usted habló en un tono de voz muy monótono", "Su uso de ejemplos fue muy pobre y confuso", "La atención personal que da a cada estudiante nos ayuda en el aprendizaje del material", "Los ejemplos que se manejaron clarificaron la idea que se presentó", etcétera.

ANEXO No.6

REGISTRO DE OBSERVACIONES

Investigación: \_\_\_\_\_

Fecha: \_\_\_\_\_

Grupo: \_\_\_\_\_

Salón: \_\_\_\_\_

Observador: \_\_\_\_\_

Acontecimientos: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Interpretación: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

## ANEXO 7

### "CUESTIONARIO APLICADO AL INICIO DEL SEMESTRE AL GRUPO CONTROL Y AL GRUPO EXPERIMENTAL"

- 1.-Nombre
- 2.-¿Cuál es su edad?
- 3.-Estado civil
- 4.-¿En qué carrera está inscrito?
- 5.-¿Trabaja actualmente y qué puesto desempeña?
- 6.-¿Cuál es el horario de trabajo?
- 7.-¿Cuál es la antigüedad en él y la actividad que realiza?
- 8.-¿Estudia en alguna otra institución y qué estudios realiza?
- 9.-Número total de familiares o amigos con los que vive, ¿qué parentesco guardan con usted?
- 10.-¿Qué estudian sus hermanos?
- 11.-¿A qué se dedican sus padres?
- 12.-¿Cuánto tiempo emplea para llegar a la escuela?
- 13.-¿Tiene algún problema para llegar a tiempo a clase?
- 14.-¿Qué medio de transporte emplea para llegar a la escuela?
- 15.-¿Cuántas materias llevó en el semestre anterior?
- 16.-¿Cuáles son y qué calificación obtuvo?
- 17.-¿Reprobó alguna materia?
- 18.-¿Cuál cree que haya sido la causa?
- 19.-¿Cuántas materias cursa ahora?
- 20.-¿De qué institución es usted egresado?
- 21.-¿Qué promedio obtuvo en sus últimos estudios?
- 22.-¿Cómo se considera usted; un estudiante bueno, regular o malo?
- 23.-¿A qué atribuye usted el hecho de salir algunas veces con bajas calificaciones y qué materias le son más difíciles?
- 24.-¿Cree que el trabajo, la familia, cuestiones personales u otras cosas afectan en sus estudios?
- 25.-¿Cómo se considera usted: una persona introvertida, extrovertida o equilibrada?
- 26.-¿Le gusta participar y hacer comentarios en clase?
- 27.-¿Qué clases le gustan más: Aquéllas donde el maestro explica el material y después lo comentan o donde el alumno expone y luego participa el grupo?
- 28.-Puede comentar ventajas y desventajas de cada una de las dos anteriores formas.
- 29.-¿Está usted acostumbrado a investigar lo que le interesa aunque sus maestros no lo hayan indicado?
- 30.-¿Le gusta despejar sus dudas en clase levantando la mano y preguntándole al maestro?
- 31.-¿Qué piensa de la autoevaluación, cree que usted también debe de tomar parte de su proceso de evaluación o eso es cosa que sólo el maestro debe hacer?
- 32.-¿Cómo le gustaría que lo evaluaran? De las formas aquí mencionadas sugiera alguna o todas. Participación en clase, Exposición de temas, Controles de lectura, Asistencias,

Ejercicios de Redacción, Exámenes teóricos Parciales, Trabajo monográfico final.

- 33.-¿Qué experiencias negativas sobre cuestiones académicas ha tenido con maestros a lo largo de su vida?
- 34.-¿Qué experiencias positivas a tenido con maestros a lo largo de sus estudios?
- 35.-¿Cómo le gustaría que fuera esta clase, práctica, muy teórica o ambas cosas?
- 36.-¿Qué cree usted que necesite que se le enseñe en esta clase?
- 37.-¿Cree usted que el horario, el salón, el ambiente u otro factor puede influir en el aprovechamiento en esta materia?
- 38.-¿Cuál sería para usted el ideal de un buen maestro?
- 39.-¿Cree que la evaluación o la forma cómo lo va a evaluar un maestro va a influir en su aprendizaje?
- 40.-¿Cree usted que es positivo o negativo, motivo de superación o frustración el que un compañero sea comparado con otro haciendo resaltar su logro o sus fracasos; le traería a usted beneficios?

## RESPUESTAS DEL GRUPO CONTROL

- 1.- Alumna No.1
- 2.- 17 años.
- 3.- Soltera.
- 4.- Pedagogía.
- 5.- -----
- 6.- -----
- 7.- -----
- 8.- -----
- 9.- Mi mamá, mi papá y mis hermanos que son tres.
- 10.- Mi hermano estudia el 2o. año en un bachillerato tecnológico, mis dos hermanas pequeñas estudian la educación primaria, una en 6o. y otra en 3o.
- 11.- Mi papá trabaja en el DDF es empleado federal y mi mamá se dedica al hogar.
- 12.- Dos horas y media, según el transporte.
- 13.- Realmente no, pero en algunas ocasiones llego tarde por el transporte.
- 14.- Camión y metro.
- 15.- Cuatro materias.
- 16.- Historia de las Ideas I 9, Matemáticas 9, Sociedad Mexicana 9 y Redacción e Inves. Docum. 9.
- 17.- No.
- 18.- -----
- 19.- Cuatro.
- 20.- De la preparatoria anexa a la normal No.5 del Estado de México.
- 21.- 9.0
- 22.- La verdad regular.
- 23.- Salgo con malas calificaciones porque en ocasiones no pongo mucha atención en estudiar y las materias son Sociedad Mexicana ya que tenemos que leer mucho.
- 24.- Pues en este momento no me han afectado ya que tengo el apoyo de mi familia.
- 25.- Pues un poco equilibrada.

- 1.- Alumna No.2
- 2.- 18 años.
- 3.- Soltera.
- 4.- Pedagogía.
- 5.- No trabajo.
- 6.- -----
- 7.- -----
- 8.- Estudio danza regional en el IMSS.
- 9.- Somos 4 de familia conmigo, pero viven con nosotros mi tía y mi abuelita.
- 10.- Mi hermano estudia Biología.
- 11.- Mi padre trabaja como cajero en un depósito de Cemento Tolteca, mi madre se dedica al hogar y también es comerciante.
- 12.- Aproximadamente una más o menos empleo para llegar a la

escuela

- 13.- Personalmente no, pero sí el tránsito vehicular.
- 14.- Camión y colectivo (pesero).
- 15.- Llevé cuatro materias.
- 16.- Matemáticas I 9, Historia de las Ideas I 8, Redacción e Inves. Docum. I 10, Sociedad Mexicana I 9.
- 17.- No reprobé ninguna materia.
- 18.- -----
- 19.- Curso cuatro materias actualmente.
- 20.- Soy egresada del Instituto Incorporado a la UNAM.
- 21.- 8.1
- 22.- Me considero una estudiante regular, tirando a buena.
- 23.- Algunas veces salgo baja en calificaciones ya sea porque no me gusta como el maestro da la clase, o no le entiendo, o no me gusta la materia, o tengo dificultades para entenderle.
- 24.- Pienso que en cualquier persona le afectaría ya sea más o menos un problema personal o de trabajo para que haga su mejor esfuerzo y no estoy a salvo de ello.
- 25.- Me considero equilibrada, inclinándome a introvertida.

- 1.- Alumna No.3
- 2.- 20 años.
- 3.- Soltera.
- 4.- Pedagogía.
- 5.- Sí, trabajadora social.
- 6.- De 2:30 a 9:00 PM.
- 7.- Seis meses se trata de dar solución a los problemas que presentan los trabajadores.
- 8.- No.
- 9.- 5, mi papá y mis hermanos.
- 10.- Preparatoria, Ing. farmacobiólogo, Ing. Bioquímico, Enfermería.
- 11.- Papá pensionado, mamá finada.
- 12.- Una hora y media.
- 13.- 4.
- 14.- Pesero y Camión.
- 15.- 4.
- 16.- Sociedad Mexicana 9, Redacción e Inves. Docum. 8, Historia de las Ideas 9, Matemáticas 9.
- 17.- No.
- 18.- -----
- 19.- 4.
- 20.- Del CEBETIS No.51 Trabajo Social.
- 21.- 8.8
- 22.- Regular.
- 23.- A veces falta de tiempo y a veces falta de dedicación.
- 24.- No.
- 25.- Equilibrada.

- 1.- Alumno No.4
- 2.- 21 años.
- 3.- Soltero
- 4.- Pedagogía.
- 5.- Sí, velador.
- 6.- No es un horario fijo. (6:00 a 4:00)
- 7.- 4 años, cuidar.
- 8.- No estudio en otra institución.
- 9.- 14 familiares y 40 amigos entre primos y conocidos.
- 10.- Solamente estudia el más chico, 6o. de primaria.
- 11.- Campesinos y ama de casa.
- 12.- 2 horas.
- 13.- Cuando salgo tarde del trabajo o por el tráfico.
- 14.- Pesero, metro, ruta 100
- 15.- 4 materias.
- 16.- Historia de las Ideas I 8, Sociedad Mexicana I 8, Redacción e Inves. Docum. I 8, Matemáticas I 7.
- 17.- Ninguna.
- 18.- Le ponía interés a las cuatro.
- 19.- 4 materias
- 20.- De la Escuela Normal No.7 en el Bachillerato de C.S.Y.H.
- 21.- 8.7
- 22.- Regular.
- 23.- A las que no entiendo, Matemáticas.
- 24.- Sí, ruidos que no dejan concentrarse al estudiar.
- 25.- Equilibrado.

- 1.- Alumna No.5
- 2.- 21 años.
- 3.- Soltera.
- 4.- Pedagogía.
- 5.- Sí.
- 6.- De 2:00 PM a 7:00 PM.
- 7.- Tengo un año trabajando, ayudante de oficina.
- 8.- No.
- 9.- Somos 7 en total (papá, mamá, mi abuelito, 3 hermanos y yo).
- 10.- Estudian en quinto semestre del CCH de la UNAM (2 Hermanos) y el tercero estudia el quinto año de primaria.
- 11.- Mi papá es empleado de una compañía de etiquetas, mi mamá al hogar.
- 12.- Aproximadamente una hora.
- 13.- Algunas veces el camión.
- 14.- Camión.
- 15.- 4 materias.
- 16.- Historia de las Ideas 8, Sociedad Mexicana 9, Matemáticas 7, Redacción e Investigación Docum. 10.
- 17.- -----
- 18.- -----
- 19.- 4 materias (igual que las anteriores).
- 20.- De la preparatoria Bertrand Rousell.
- 21.- 9.0

- 22.- Buena.
- 23.- En la materia de Matemáticas, creo que se debe a la falta de agilidad, por otra parte me cuesta mucho trabajo probablemente porque en la primaria en el grado de 1o. y 2o. no tuve buenos maestros ya que el primero siempre faltó y en el segundo reprobé ya que no tenía la base del primer año.
- 24.- Creo que sí afectan.
- 25.- Equilibrada.

- 1.- Alumna No. 6
- 2.- 19 años.
- 3.- Soltera.
- 4.- Pedagogía.
- 5.- Trabajo en un consultorio dental de asistente.
- 6.- De 4:00 PM a 8:00 PM.
- 7.- 1 mes aproximadamente o más.
- 8.- No, anteriormente tomaba clases de danza regional y tal vez las vuelva a reanudar, pero en este momento no estudio nada.
- 9.- Somos 5, mi papá, mi mamá, un hermano, una hermana y yo.
- 10.- Mis hermanos ya se recibieron, mi hermana es enfermera y mi hermano trabaja en un taller de ebanistería.
- 11.- Mi papá es obrero y mi mamá se dedica al hogar.
- 12.- 2 horas con 30 minutos.
- 13.- Sí, principalmente el transporte.
- 14.- Básicamente peseras.
- 15.- Cuatro.
- 16.- Sociedad Mexicana 9, Historia de las Ideas 8, Matemáticas 9, Redacción 7.
- 17.- No.
- 18.- -----
- 19.- Cuatro (Las anteriores).
- 20.- Unidad pedagógica de Chalco.
- 21.- Un promedio de 8.4
- 22.- Entre buena y regular.
- 23.- -----
- 24.- Pues no, porque no tengo presiones ni en mi trabajo ni en mi familia, pero si llegara a tener problemas creo que sí me afectaría.
- 25.- Equilibrada.

- 1.- Alumna No. 7
- 2.- 18 años 4 meses.
- 3.- Soltera.
- 4.- Pedagogía.
- 5.- Trabajo: si se puede así cuido a un niño por las tardes.
- 6.- Tiempo: lo cuido de 2 a 7 pm desde septiembre.
- 7.- -----
- 8.- No.
- 9.- Vivo con mi papá, mamá, dos hermanas y tres hermanos.
- 10.- La más grande trabaja, la otra estudia en una academia de

belleza, dos de mis hermanos estudian la secundaria y el más chico, el 6o. de primaria.

- 11.- Mi mamá se dedica al hogar y mi papá es chofer.
- 12.- Una hora aproximadamente.
- 13.- Ninguno.
- 14.- Camión y en alguna ocasión cuando éste tarda, combi.
- 15.- Cuatro que son las del tronco común.
- 16.- Historia de las Ideas 9, Redacción e Inves. Docum. 8, Matemáticas 10, Sociedad Mexicana 9.
- 17.- No.
- 18.- -----
- 19.- Cuatro que son las mismas del semestre pasado.
- 20.- Bachillerato Pedagógico No. 1
- 21.- 7.9
- 22.- Yo me considero un estudiante regular que pone todo de su parte para cumplir con sus deberes.
- 23.- A mí me parece que salir con bajas calificaciones en algunas materias se debe a que por un lado la materia desde secundaria fue impartida con algunas deficiencias, por otro lado, el horario, puesto que si te toca más tarde la persona se encuentra desganada o por el simple hecho de estar económicamente imposibilitada para comprar material. Particularmente no tengo ninguna materia en la que siempre saqué bajas calificaciones.
- 24.- Pienso que estos factores sí afectan en un momento dado mis estudios puesto que no me permiten mi total concentración.
- 25.- Yo me considero una persona equilibrada.

- 1.- Alumna No. 9
- 2.- Soltera.
- 3.- Pedagogía.
- 4.- -----
- 5.- -----
- 6.- -----
- 7.- -----
- 8.- En la preparatoria.
- 9.- 5, mi papá, mi mamá y mis hermanos.
- 10.- Secundaria sólo uno.
- 11.- -----
- 12.- 2 horas.
- 13.- Sí, el tráfico.
- 14.- 2 camiones.
- 15.- 4.
- 16.- -----
- 17.- No.
- 18.- -----
- 19.- 4.
- 20.- -----
- 21.- -----
- 22.- Regular, pero puedo mejorar y llegar a estudiante bueno.
- 23.- A los maestros, pues algunos son muy malos maestros en su

forma de enseñar, pues lo que enseñan es muy deficiente o al alumno que no pone empeño en la materia. Matemáticas, Historia de las Ideas, Redacción e Inves. Docum. y Sociedad Mexicana.

- 24.- Sí, por supuesto influyen mucho en nosotros, ya que hacen que el estudiante se distraiga y no se concentre en sus estudios.
- 25.- Soy una persona equilibrada.

- 1.- Alumna No. 10  
2.- 20 años.  
3.- Soltera.  
4.- Pedagogía.  
5.- No.  
6.- -----  
7.- -----  
8.- No.  
9.- 6, mis tíos.
- 10.- Los más chicos la primaria, y los dos más grandes no estudian.
- 11.- Mi mamá al hogar y mi papá trabaja de obrero.
- 12.- 1 hora con 30 min.
- 13.- A veces el tráfico, pero muy rara vez.
- 14.- R-100 o pesero.
- 15.- Cuatro.
- 16.- Matemáticas 9, Soc. Mex. 8, Redacción 8, Historia de las Ideas 7.
- 17.- No.  
18.- -----  
19.- -----
- 20.- Bachillerato Pedagógico.
- 21.- 9.4
- 22.- Estudiante regular.
- 23.- Es que no estudio.
- 24.- Si creo que el trabajo, la familia y las cuestiones personales afecten a un estudiante más que nada la familia o las cuestiones personales, ya que esto podría afectar hasta el punto de reprobar algún examen.
- 25.- Me considero una persona equilibrada.

- 1.- Alumno No. 11  
2.- 18 años.  
3.- Soltero.  
4.- Pedagogía.  
5.- -----  
6.- -----  
7.- -----  
8.- No.  
9.- Mis padres y siete hermanos.
- 10.- Licenciatura en primaria, preparatoria, dos secundaria, una

- trabaja, dos no estudian y yo Lic. en pedagogía.
- 11.- De tres a tres horas y media.
  - 12.- Mi madre al hogar y mi padre al campo.
  - 13.- Transporte.
  - 14.- Camión del estado, metro, combi y ruta 100.
  - 15.- Cuatro.
  - 16.- Matemáticas 7, Sociedad Mexicana 8, Redacción e Inves. Docum. 7, Historia de las Ideas 6.
  - 17.- Sí.
  - 18.- No hacer a veces la tarea.
  - 19.- Cuatro.
  - 20.- Esc. Preparatoria anexa a la Normal No. 5 en Chalco.
  - 21.- 7.0
  - 22.- Regular.
  - 23.- Pues que no cumplí completamente con las tareas.
  - 24.- En algunas ocasiones.
  - 25.- -----

- 1.- Alumno No. 12
- 2.- 18 años.
- 3.- Soltero.
- 4.- Pedagogía.
- 5.- No.
- 6.- -----
- 7.- -----
- 8.- No.
- 9.- 4.
- 10.- 1 hermano no estudia, y mi otra hermana cursa el 5o. de primaria.
- 11.- Mi papá trabaja y mi madre se dedica al hogar.
- 12.- 3 horas y 15 min.
- 13.- -----
- 14.- Transporte urbano, troncal, metro, R-100 y combi.
- 15.- 4.
- 16.- Matemáticas 9, Sociedad Mexicana 9, Historia de las Ideas 8, Redacción e Inves. Docum. 8.
- 17.- No.
- 18.- -----
- 19.- 4.
- 20.- Estudié el Bachillerato de Ciencias Sociales y Humanidades en la Preparatoria anexa a la Normal No. 5 del Estado de México en Chalco.
- 21.- 8.5
- 22.- Regular.
- 23.- A la falta de interés por algunas materias un tanto complicadas, Matemáticas, Química, etc.
- 24.- Sí.
- 25.- Equilibrada.

- 1.- Alumna No. 13

- 2.- 19 años.
- 3.- Soltera.
- 4.- En Pedagogía.
- 5.- No trabajo actualmente, estoy tratando de entrar a trabajar de recepcionista en una empresa.
- 6.- -----
- 7.- -----
- 8.- Estudio inglés en el CELEX de la Universidad.
- 9.- 7 integrantes, 5 hermanos y papá y mamá.
- 10.- Mi hermano a la preparatoria, mi hermana secundaria, mi otro hermano secundaria y mi hermana chica primaria.
- 11.- Mi papá trabaja de contratista de obras, mi mamá se dedica al hogar.
- 12.- Me tardo una hora.
- 13.- El tráfico.
- 14.- Pesero y camión.
- 15.- Cuatro materias.
- 16.- Sociedad Mexicana 8, Historia de las Ideas 8, Matemáticas 8 y Redacción e Inves. Docum. 8.
- 17.- No.
- 18.- -----
- 19.- Cuatro, las mismas del semestre pasado.
- 20.- Del Colegio de Bachilleres Plantel No. 15 en el área de Administración de Empresas.
- 21.- 7.7 promedio general de mi bachillerato.
- 22.- Una estudiante regular.
- 23.- A que no estudiamos como es debido.
- 24.- La familia, cuestiones personales, etc., sí afectan en el estudio, porque en ocasiones estos problemas no permiten que uno se concentre en su estudio.
- 25.- Me considero más bien equilibrada.

- 1.- Alumno No. 14
- 2.- 20 años.
- 3.- Soltero.
- 4.- Pedagogía.
- 5.- No.
- 6.- -----
- 7.- -----
- 8.- En el DIF, estudio electrónica.
- 9.- Seis, mis padres y hermanos, contándome yo.
- 10.- Crédito bancario, contabilidad y enfermería.
- 11.- Mi padre trabaja en una empresa y mi madre se dedica al hogar.
- 12.- Aproximadamente una hora o un poco más.
- 13.- No, sólo cuando surge algún imponderable.
- 14.- Camión, metro y pesero.
- 15.- Cuatro materias.
- 16.- Matemáticas 8, Historia de las Ideas 9, Sociedad Mexicana 9, Redacción e Inves. Docum. 9.
- 17.- No.

- 18.- -----
- 19.- Cuatro.
- 20.- Del CBTIS No. 1
- 21.- 7.0
- 22.- Regular.
- 23.- Al hecho de no tomarle mucha importancia a la materia y dejarla un poco olvidada y dedicarme a otras cosas, como por ejemplo con matemáticas.
- 24.- Claro que sí el trabajo como las demás cuestiones influyen y cuando una de éstas no anda bien llega a haber cierto desequilibrio en la forma de proceder en nuestra vida.
- 25.- Un tanto equilibrada, joven me gusta divertirme como cualquier persona de mi edad. Y también tomar o aceptar las responsabilidades y compromisos contraídos.

- 1.- Alumna No. 15
- 2.- 21 años.
- 3.- Soltera.
- 4.- No.
- 6.- -----
- 7.- -----
- 8.- No.
- 9.- 7 familiares y una amiga, viven en mi casa: están mis padres, dos hermanos, dos cuñadas, cuatro sobrinos y una hermana de mi cuñada.
- 10.- Ya ninguno estudia, sólo trabajan.
- 11.- Los dos están en mi casa ya que mi padre no puede trabajar por un problema en la columna vertebral y mi madre realiza actividades del hogar.
- 12.- Aproximadamente 1 hora.
- 13.- No.
- 14.- La ruta 100, camiones.
- 15.- 4 materias.
- 16.- Llevé Redacción e Inves. Docum., Matemáticas, Historia de las Ideas y Sociedad Mexicana, en todas éstas obtuve 9.0
- 17.- No.
- 18.- Ninguna.
- 19.- 4 materias.
- 20.- De un CBTIS que es centro de Estudio Tecnológico y Bachillerato o mejor dicho Centro de Bachillerato Tecnológico Industrial y de Servicios.
- 21.- 9.4
- 22.- Soy regular.
- 23.- Principalmente al no tener la información y conocimientos necesarios e indispensables para una calificación mayor, aunque también se obtienen o se adjudican bajas calificaciones por motivos que no son en base a conocimientos, sino por reprimendas de los maestros a alumnos por motivos diversos. Las materias en que he bajado un poco de mi promedio regular han sido siempre la química y la física, ya que no he sacado casi nunca un 10 en algún promedio final.

## RESPUESTAS DEL GRUPO EXPERIMENTAL

- 1.- Alumna No.1
- 2.- 21 años.
- 3.- Divorciada.
- 4.- Pedagogía.
- 5.- No.
- 6.- -----
- 7.- -----
- 8.- No.
- 9.- Seis, padres, hermanos y mi hija.
- 10.- Ingeniería Civil y Derecho.
- 11.- Mis padres: es electricista y mi mamá al hogar.
- 12.- Una hora y media.
- 13.- Sí, en ocasiones atender a mi hija.
- 14.- Camión R-100, Metro y Pesero.
- 15.- Cuatro.
- 16.- Historia de las Ideas 7, Redacción e Inves. Docum. 8, Sociedad Mexicana 9, Matemáticas 10.
- 17.- No, ninguna.
- 18.- -----
- 19.- Cuatro, las mismas del semestre pasado.
- 20.- Vocacional 5, Jacarandas.
- 21.- Ocho.
- 22.- Pues no lo sé, todo depende de qué punto de vista se vea.
- 23.- Problemas personales.
- 24.- Sí en ocasiones; porque hacen que pierda el interés.
- 25.- No lo sé.
- 26.- Claro que sí, siempre y cuando ésta sea interesante.
- 27.- Me gusta aquélla en la que el maestro sabe y le gusta lo que nos está dando y después todo lo demás es bien fácil.
- 28.- El problema es que muchas veces el maestro no trabaja cuando el alumno expone; y otro problema es que en ocasiones el maestro no sabe dar clases o simplemente no está bien documentado.
- 29.- Sí, cuando el tema lo amerite.
- 30.- Sí, es lo que me gusta y así aprendo más y mejor.
- 31.- Creo que debo tomar parte porque es muy importante.
- 32.- Por participación, ejercicios de redacción y exámenes teóricos.
- 33.- Negativas me he encontrado que muchos maestros no saben dar la clase, no les gusta, y cuando yo he tenido dudas no me han sabido contestar, no están suficientemente documentados, falta de interés por parte de ellos, y además tienen un título de una carrera y dan clases de otra totalmente opuesta; que no aceptan sus errores y son benévolo.
- 34.- Sólo una maestra en primaria y dos en vocacional. Admon. y Derecho y una en la Pedagógica, Matemáticas. Extraordinarias personas, interesadas en su materia y saben mucho; saben dar clase; los considero maestros y no profesores.
- 35.- Ambas cosas, muy amena por las duración que tiene.
- 36.- A redactar muy bien; creo que es lo elemental.

- 37.- Sí, así lo considero; además considero que hace falta un poquito de tiempo para adaptarnos.
- 38.- Creo, que se le respete, logre que aprendan las personas, aprovechen lo que él les ha enseñado y lo utilicen en su vida diaria y además le hagan saber que hace bien o mal.
- 39.- Sí, claro, porque después nos interesa sacar muy buenas calificaciones aunque no aprendamos casi nada o si hacemos todos los trabajos es por el interés de la calificación y no por aprender.
- 40.- Yo creo que no; que es mejor alentar a cada uno de los alumnos pero sin compararlo porque en dado caso éste tratará de imitar a otro y dejará de ser él mismo y creo que esto sucederá toda su vida, vivirá imitando a los demás.

- 1.- Alumna No.2
- 2.- 21 años.
- 3.- Soltera.
- 4.- Administración Educativa.
- 5.- 2 hermanas, 1 hermano, papá y mamá, solamente vivo con mis hermanos y con mis padres.
- 6.- Mi hermano es optometrista, mis hermanas estudian la preparatoria: una en primero y otra en tercero.
- 7.- Mi papá es optometrista y mi mamá se dedica al hogar.
- 8.- 2 horas.
- 9.- El tráfico.
- 10.- Colectivos.
- 11.- 4 materias.
- 12.- Historia de las Ideas 9, Redacción e Inves. Docum. 7, Matemáticas 10, Sociedad Mexicana 10.
- 13.- Las mismas anteriores.
- 14.- De la preparatoria Juan Escutia (Particular)
- 15.- Preparatoria 9.8 y el primer semestre de la carrera con 9.0
- 16.- Me considero regular, porque para poder obtener buenas calificaciones necesito estudiar mucho y no distraerme; de lo contrario no paso.
- 17.- Tal vez algunas veces las cuestiones personales y también mis muchas enfermedades que me hacen faltar a la universidad.
- 18.- Me considero una persona equilibrada, ya que puedo ser introvertida y extrovertida dependiendo el lugar y las personas con las que me encuentre. Además de mi estado de ánimo.
- 19.- Sí me gusta siempre y cuando la materia sea amena e interesante.
- 20.- Aquélla en donde el maestro emplea su material y después se comenta, porque muchas veces el alumno no sabe explicar o no prepara bien el tema y los demás no entienden o se quedan a medias, esto sería una desventaja de que el alumno exponga, una ventaja sería que si el equipo da un buen tema, pueden quedar exentos (en algunas materias), y se ahorran un examen, además de que tienen que investigar y eso es muy buen hábito.
- 21.- Me encanta, sobre todo si se trata de algo que se relacione

con la optometría, ya que mi padre tiene ópticas y me gusta hacer lo que él hace para ayudarle, además de las ciencias y humanidades, lo que más me llama la atención son los números.

- 22.- Prefiero personalmente preguntarle al maestro.
- 23.- Creo que el profesor debe calificar pero con justicia y sin meter asuntos personales.
- 24.- Me gusta todo tipo de evaluación, no importa cual sea, la única que no me agrada mucho es la de asistencias ya que como soy muy enfermiza seguido me internan o tengo que ir con el médico.
- 25.- Solamente 2, una en la preparatoria con el profesor de Derecho, porque nos daba máximo 10 minutos de clase o faltaba mucho, y en los exámenes nos preguntaba cosas que ni siquiera nos mencionaba, y todo el grupo salió reprobado. La segunda fue en la Universidad con la maestra de Redacción.
- 26.- He tenido muchas, porque trato de llevarme lo mejor posible con ellos, los acepto como son y no como yo quiero que sean.
- 27.- Teórica y Práctica.
- 28.- En lo personal ortografía.
- 29.- Creo que lo único que influiría sería el trato de usted hacia mí, además la forma en que dé la clase, además de mi trato hacia Ud.
- 30.- Creo que sería el sacar adelante a sus alumnos, lo digo por experiencia porque yo también he dado clases en una secundaria.
- 31.- No, porque el que yo aprenda o no es una cosa puesto que se me obligación, la evaluación es cuestión del maestro, pero que sea justa.
- 32.- Creo que cada quien lo forma como mejor lo siente; en lo personal no me gusta ser comparada con nadie ni para bien in para mal.
- 33.- Sí, atiendo una óptica de mi papá, y lo hago como optometrista, puesto que él me enseñó desde muy pequeña.
- 34.- De 4 a 8 de la noche.

- 1.- Alumna No.3
- 2.- 21 años.
- 3.- Soltera.
- 4.- Pedagogía.
- 5.- -----
- 6.- -----
- 7.- -----
- 8.- -----
- 9.- Dos. Mamá y Abuela.
- 10.- Mamá - Hogar.
- 11.- -----
- 12.- De 40 min. a una hora.
- 13.- Sí, a veces llego tarde porque no hay el suficiente transporte.
- 14.- Camión.

- 15.- Cuatro.
- 16.- Historia de las Ideas 8, Matemáticas 9, Sociedad Mexicana 9, Redacción e Inves. Docum. 10.
- 17.- -----
- 18.- -----
- 19.- Cuatro (las mencionadas anteriormente)
- 20.- Colegio de Bachilleres Plantel 20 "Del Valle".
- 21.- 8.1
- 22.- Regular.
- 23.- A que algunas veces no se estudia lo suficiente y otras en que se tiene alguna duda y nunca se pregunta para salir de ella.
- 24.- Afortunadamente ninguno de estos casos afectan mis estudios.
- 25.- Equilibrada.
- 26.- Sí, pero solamente en algunas ocasiones.
- 27.- Me gustan más las clases donde el maestro expone y después se comenta.
- 28.- Pues en el primer caso pienso que el mejor profesor es el que tiene los conocimientos un poco más claros que el alumno y quien mejor que él para resolver las dudas. Por otra parte en el segundo de los casos, cuando es el alumno quien *expone*, hay ocasiones en que éste no llega a preparar bien su tema y otro más, en las que ni él mismo lo entiende, así de esta manera se pierde el sentido de lo expuesto y como consecuencia el grupo se va atrasando.
- 29.- Sí.
- 30.- -----
- 31.- Pienso que la autoevaluación es buena cuando el maestro no es justo en la forma de calificar el aprovechamiento del alumno, cuando éste ha cumplido con todo lo estipulado por el profesor.
- 32.- Participación, control de lecturas, asistencia, ejercicios de redacción, exámenes teóricos parciales.
- 33.- Ninguna.
- 34.- He tenido maestros para mí, muy buenos, que además de darme sus conocimientos han sido buenos educadores.
- 35.- Me gustaría que tuviera tantito de ambas, porque así sería más llevadera y por consiguiente se aprendería un poco más.
- 36.- A mi manera de ver, creo que quedándome claro lo del temario estoy servida.
- 37.- No.
- 38.- Para mí el ideal de un buen maestro es: aquél que se sabe adaptar y comprender las necesidades del alumno, además que sabe corregir las fallas de cada uno de sus alumnos y sobre todo si se convierte en un buen amigo.
- 39.- No, porque por lo regular el profesor exige más de uno para su propio beneficio (del alumno).
- 40.- En este caso creo que las comparaciones casi nunca son buenas por ejemplo si el compañero al que está comparando es de buen razonar se podrá convencer de que está actuando mal y cambiará. Por otra parte si este mismo compañero tiene distinta forma de ser a la anterior (fuera rebelde) tal vez

se podría dar el caso de frustración o de que agarrara odio o revancha en contra de la persona con la cual fue comparado.

- 1.- Alumna No.4
- 2.- 20 años.
- 3.- Soltera.
- 4.- Pedagogía.
- 5.- No.
- 6.- -----
- 7.- -----
- 8.- -----
- 9.- 3, 1 hermano, mi mamá y mi papá.
- 10.- Bachillerato Técnico en un C.E.T.I.S. estudia Diseño Arquitectónico.
- 11.- Mi mamá al hogar y mi papá trabaja por su cuenta realizando diversos trabajos, plomería, electricidad, instalaciones de gas, etc.
- 12.- 1 hora.
- 13.- Sí, el transporte es insuficiente.
- 14.- Ruta 100 y colectivo.
- 15.- 4
- 16.- Matemáticas I 6, Redacción e Inves. Docum. I 7, Sociedad Mexicana 8, Historia de las Ideas I 7.
- 17.- No.
- 18.- -----
- 19.- 4.
- 20.- De un C.E.T.I.S. No.52 Bachillerato Técnico (Centro de Educación Tecnológica Industrial y de Servicio).
- 21.- 7.5
- 22.- Regular.
- 23.- -----
- 24.- Sí.
- 25.- Una persona equilibrada.
- 26.- Muy poco.
- 27.- Aquella en donde el maestro explica su material y después se comenta.
- 28.- Ventajas de la primera: si es el maestro nos quedamos con menos cantidad de dudas, ya que conoce más profundamente el tema.  
Segunda: perdemos el miedo ante la gente; nos obliga a investigar.  
Desventajas de la segunda: en ocasiones no estamos lo suficientemente preparados y provocamos confusión a los compañeros.
- 29.- Sí.
- 30.- Sí.
- 31.- Claro, creo que a nosotros más que el maestro nos interesa el

aprovechamiento dentro de la escuela.

- 32.- -----
- 33.- -----
- 34.- -----
- 35.- Combinada, un poco de cada cosa.
- 36.- Principalmente a redactar cualquier tipo de documento.
- 37.- Solamente el ambiente.
- 38.- -----
- 39.- -----
- 40.- -----

- 1.- Alumna No.5
- 2.- 18 años.
- 3.- Soltera.
- 4.- Pedagogía.
- 5.- No..
- 6.- -----
- 7.- -----
- 8.- -----
- 9.- Mi familia completa es de 6 personas con mi papá mamá y yo.
- 10.- El mayor la vocacional, secundaria y primaria.
- 11.- Mi mamá al hogar y mi papá es profesor de educación primaria.
- 12.- Aproximadamente de dos horas a dos treinta.
- 13.- En algunas veces el transporte o porque hay demasiado tráfico.
- 14.- Autobús, metro y pesero.
- 15.- Cuatro.
- 16.- Sociedad Mexicana I 8, Redacción e Inves. Docum. I 6, Historia de las Ideas 7, Matemáticas I 6.
- 17.- No.
- 18.- -----
- 19.- Cuatro.
- 20.- De la preparatoria anexa a la Normal No.5 que dentro de ella implantaron varios bachilleratos de los cuales cursé el de ciencias sociales y humanidades.
- 21.- 8.4
- 22.- Ni tan bueno ni tan malo, sino regular.
- 23.- En algunas veces salgo con bajas calificaciones porque no he puesto mucho empeño para lograr algo alto, cuestiones familiares o problemas personales.
- 24.- En lo personal mi familia no tiene problemas por lo cual no tengo ningún contratiempo.
- 25.- Tengo un poquito de todo pero por lo regular soy más equilibrada.
- 26.- La verdad es que no.
- 27.- Todas las clases me gustan donde se explica el tema y después se hacen comentarios sobre el mismo y al mismo tiempo participe el grupo.
- 28.- Ventajas: que se comprendería mejor, desventajas que no todo el grupo participa.

- 29.- En algunas ocasiones cuando tenga material accesible.
- 30.- A veces.
- 31.- La autoevaluación la debe realizar el profesor siempre y cuando el alumno quede totalmente consciente de cómo se va a calificar. El alumno por lo contrario debe ser crítico si en verdad lo merece o no y él mismo se debe autoevaluar.
- 32.- Están bien todas las formas mencionadas antes, pero lo que no me gusta es exponer.
- 33.- Por lo regular ninguna; soy una persona un tanto conformista cuando veo que no puedo obtener algo más de lo que puedo lograr.
- 34.- Ninguna. Han sido unos profesores magníficos y he respetado sus opiniones e ideas.
- 35.- En verdad me gustan las dos formas.
- 36.- Todo el programa es interesante y por mi parte me gustaría llegar a conocer todo. Redacción, Ortografía, etc.
- 37.- Por el horario todo está bien y no creo que me afecte.
- 38.- Que fuera autocrítico de su persona, que reconociera los errores que tiene y que fuera comprensivo.
- 39.- No.
- 40.- Es negativo, y a mí en lo personal no me traería ningún beneficio, ni aunque aquella persona me sea indiferente o me caiga mal.

- 1.- Alumna No.6
- 2.- 22 años.
- 3.- Soltera.
- 4.- Pedagogía.
- 5.- -----
- 6.- -----
- 7.- -----
- 8.- Estudio en la Academia de Luis Beltrán, pintura.
- 9.- 3, mamá, abuela y abuelo.
- 10.- -----
- 11.- Trabajan.
- 12.- 20 minutos.
- 13.- No.
- 14.- Coche particular.
- 15.- Cuatro
- 16.- Redacción e Inves. Docum. 8, Matemáticas 8, Sociedad Mexicana 9, Historia de las Ideas 8.
- 17.- No.
- 18.- -----
- 19.- Cuatro (las mismas)
- 20.- Preparatoria Juan Escutia.
- 21.- 8.3
- 22.- Regular.
- 23.- A la falta de interés.
- 24.- No siempre trato de diferenciar cada situación para que no se influyan entre sí.
- 25.- Equilibrada.

- 26.- Sí, en la mayoría de las veces.
- 27.- Donde el maestro explica su materia y después se comenta.
- 28.- Una ventaja de que el maestro exponga el tema es que los datos son bien válidos, los amplía y refuerza el conocimiento; la desventaja es que le quita la oportunidad al alumno de exponer el tema de acuerdo a su forma personal. Una desventaja que veo cuando el alumno exponga es que puede llegar a omitir algo de vital importancia o lo toque de manera breve.
- 29.- Generalmente no, porque tal vez este tema se ampliará después, investigo temas de alguna fuente que no se incluye en los temarios.
- 30.- No, solamente cuando lo que no entendí fuese de suma importancia como para poder perder la hilación de lo que se está tratando, de otra manera, pregunto al final de la clase para no interrumpir.
- 31.- Opino a favor de la autoevaluación, es cosa que nos incumbe y debemos estar enterados, pero no tomar la parte totalitaria del proceso.
- 32.- A mi modo de ver, creo que con controles de lectura ya que nos "obligan" a leer, y de esto algo se aprende; ejercicios de redacción, porque nos ayudan a mejorarla, exámenes teóricos parciales y trabajo monográfico.
- 33.- Sólo una, el semestre pasado y fue por incomprensión por parte del maestro.
- 34.- Muchas, casi siempre me llevo de lo mejor con ellos, no los he visto como tal, sino como amigos.
- 35.- Que conviene ambas cosas.
- 36.- A redactar correctamente todo, desde un simple recado hasta algún escrito importante, contando la ortografía que a muchos de nosotros nos falla.
- 37.- En absoluto, si algo llegara a influir trataré de ignorarlo.
- 38.- Aquél que logre motivar al alumno y comprenderlo.
- 39.- Depende del sistema con el que evalúe.
- 40.- Pienso que es negativísimo, hacerlo sería tener falta de ética y de táctica, no todos tenemos la misma capacidad y esto no debe de ser motivo de comparación, se debe respetar a la persona y aceptarla tal como es.

- 1.- Alumna No. 7
- 2.- 19 años.
- 3.- Soltera.
- 4.- La licenciatura en Pedagogía.
- 5.- No trabajo (porque no me lo permiten).
- 6.- -----
- 7.- -----
- 8.- No estudio en alguna otra institución.
- 9.- Tengo 3 hermanos de los cuales soy la única mujer, mi padre y mi madre; en total somos 6, actualmente estoy viviendo con algunos primos 3 por parte de mi mamá (una casada con 3 hijos) y una prima por parte de mi padre.

- 10.- Mi hermano mayor de 23 años solamente estudió hasta secundaria (porque él así lo quiso) actualmente está casado, mi hermano de 17 años está estudiando una carrera técnica en un CBTIS y el menor está cursando tercer año de secundaria.
- 11.- Mi padre es comerciante y mi madre ama de casa.
- 12.- De la casa a la escuela empleo 2 horas.
- 13.- El único problema es el transporte.
- 14.- El transporte que empleo es primero colectivo, Ruta 100, después el Metro de Indios Verdes a Universidad, después cambio a pesero.
- 15.- 4 materias cursé el semestre pasado.
- 16.- Historia de las Ideas I 7, Sociedad Mexicana I 8, Redacción e Inves. Docum. I 6, Matemáticas I 7.
- 17.- No reprobé ninguna materia.
- 18.- -----
- 19.- Curso actualmente 4 materias.
- 20.- Soy egresada del la preparatoria "Ignacio Ramírez". Por Cooperación del Estado de Hidalgo.
- 21.- Obtuve un promedio de 8.
- 22.- Me considero una estudiante regular.
- 23.- Atribuyo el hecho de sacar bajas calificaciones a los problemas familiares que estoy viviendo.
- 24.- Afectan notablemente los problemas familiares que actualmente estoy viviendo, ya antes con mis padres no sucedían estas cuestiones. Ahora no estoy con ellos porque viven en Hidalgo y yo estoy aquí. Creo que es notable la repercusión en el rendimiento.
- 25.- Soy una persona introvertida.
- 26.- Por lo regular no participo en clase, pero algunas veces lo hago.
- 27.- Me gusta que el maestro explique la clase o materia, y después pregunte para saber si los compañeros entendieron haciendo preguntas porque muchas veces cuando el maestro o equipo explican y cada quien anota tienen distintas notas.
- 28.- Por lo regular cuando explica el equipo no se obtiene mucha información, lo ideal sería que el maestro diera el temario pero que previamente dejó estudiarlo y preguntar el día de la clase el tema.
- 29.- Sí investigo lo que me interesa aunque no sea relacionado con alguna materia; si despierta inquietud en mí, lo hago.
- 30.- Por lo regular no lo hago levantando la mano sino preguntando con mis compañeros.
- 31.- La autoevaluación es hasta cierto punto buena porque el maestro nunca sabe los problemas que pasa el alumno durante el semestre para obtener los requisitos pedidos, pero también es un abuso por parte de los alumnos que no se esforzaron en el semestre porque se ponen calificaciones que no obtuvieron, pienso que debe de existir la evaluación personal y la del maestro para que exista un equilibrio.
- 32.- Me gustaría que todo contara desde pasar lista, trabajos, exámenes; me gustaría que haya muchos trabajos (exámenes) porque entre más calificaciones se obtengan existe la

probabilidad de no haber reprobados, además de que ayuda en el promedio.

- 1.- Alumna No. 8
- 2.- 18 años.
- 3.- Soltera.
- 4.- Pedagogía.
- 5.- No, Debido a que no daría tiempo ya que viajo del Estado al D.F.
- 6.- -----
- 7.- -----
- 8.- No estudio en ninguna otra escuela me sería muy difícil.
- 9.- En la casa vivimos 16 personas, que son mis padres, 6 hermanos, 2 cuñadas y 6 sobrinos.
- 10.- Uno estudia el CCH y otro el Tecnológico.
- 11.- Mi papá es campesino y mi mamá es ama de hogar.
- 12.- No hay ningún inconveniente, sólo que vivo un poco lejos.
- 13.- Aproximadamente dos horas y  $\frac{3}{4}$  más.
- 14.- El Ruta 100 y otro camión que me cobra demasiado caro.
- 15.- 4.
- 16.- Historia de las Ideas I 7, Sociedad Mexicana I 9, Matemáticas I 7 y Redacción e Inves. Docum. I 6.
- 17.- Afortunadamente, No.
- 18.- -----
- 19.- 4.
- 20.- De la preparatoria anexa a la Normal No. 16 del Estado.
- 21.- 8.2
- 22.- No me considero mala, yo creo que más bien regular.
- 23.- No lo sé, tal vez sea que la materia no me gusta, o porque no le entienda al profesor, o muchas veces porque el profesor sea un tanto injusto.
- 24.- No, en mi familia nos llevamos muy bien, y en lo personal no me gusta mezclar mis problemas personales con mis estudios.
- 25.- Soy una persona equilibrada, ya que tengo algo de las dos cuando se requiere.
- 26.- Sí; me gusta participar un poco.
- 27.- Aquélla donde el maestro explica el material y después se comenta el tema. Donde el alumno expone y después participa el grupo.  
Pues me gusta más cuando el maestro la da, ya que si los temas se exponen por equipo, algunos compañeros no leen lo suficiente y no damos bien el tema; o si no, no todos trabajamos y ponemos el mismo empeño y sin embargo la clase la da el maestro, nosotros podríamos estudiar previamente y así poder participar, maestro-alumno.
- 28.- Yo creo que el trabajar por equipo nos hace ser un poco más responsables pero no es muy entendible para todos.
- 29.- Sí, investigo aunque muchas veces si no es necesario, no lo hago.
- 30.- Yo pienso que la participación es muy importante, ya que de esta manera hay una mejor conformidad, y se ven mejor los

- intereses del alumno respecto a las calificaciones.
- 31.- Participación de clase, exposición de tema, asistencia, control de lectura, ejercicio de redacción, trabajo monográfico.
  - 32.- Pues me ha tocado estar con profesores que son muy voluntariosos, yo creo que nada más.
  - 33.- Ninguna.
  - 34.- Me gustaría que fuera práctica y teórica para tener un mejor aprovechamiento.
  - 35.- Más que nada a investigar, correctamente y alrededor los trabajos.
  - 36.- El horario está bien, el salón debe tener butacas más cómodas, ya que es muy cansado estar en las sillas que tenemos.
  - 37.- Aquél que tuviera un gran dominio sobre la materia y que no sólo fuésemos maestro-alumno sino también amigos, además de comprensivos, no digo que muy accesible, pero sí lo suficiente para tener confianza en él, que no tomara represalias, y que reconozca sus errores, no sé explicar lo que pienso, pero es más o menos esto.
  - 38.- Yo creo que sí, pero no, muchas veces nos evalúan mal, pero esto no significa que tenga que ver con el aprendizaje. Porque sí reprobamos, pero sabemos, seguimos adelante y llegará el momento en que tengamos que pasar. La forma de evaluación sí es importante, ya que a algunos aspectos se les debe de dar más peso que a otros.
  - 39.- Yo creo que a ninguna persona le gusta que la comparen con otra, pero no por esto va a tener un bajo rendimiento en la escuela, si es que tiene criterio, no le va a interesar que lo comparen, claro que se va a sentir mal pero hasta ahí, y sin embargo si dicha persona es débil, yo creo que sí va a estar acomplejado por los demás, y nunca podrá sobresalir. En lo personal no me agrada que me comparen con otra persona en ningún aspecto.

- 1.- Alumna No. 9
- 2.- 19 años.
- 3.- Soltera.
- 4.- Pedagogía.
- 5.- Sábados y Domingos.
- 6.- -----
- 7.- Tengo un mes (educadora).
- 8.- No.
- 9.- 4 y Yo.
- 10.- Ingeniería en Comunicación, arquitectura, secundaria.
- 11.- Mi mamá al hogar.
- 12.- 30 minutos.
- 13.- No.
- 14.- Urbano (100).
- 15.- 4.
- 16.- Matemáticas 7, Redacción 6, Historia 7, Sociedad Mex. 8.

- 17.- No.
- 18.- Flojera.
- 19.- 4.
- 20.- Academia moderna.
- 21.- 7.
- 22.- Regular.
- 23.- Flojera.
- 24.- Capaz que sí.
- 25.- Equilibrada.
- 26.- No mucho.
- 27.- Las dos.
- 28.- No creo, porque está equilibrada.
- 29.- No mucho.
- 30.- Algunas veces.
- 31.- Que el alumno debe de participar en su evaluación.
- 32.- Ejercicios de redacción, exámenes teóricos, trabajos.
- 33.- Que llegan a platicar solamente, que son muy exigentes, que no tienen conocimientos de un maestro.
- 34.- Que supieron manejar muy bien el curso.
- 35.- Más práctica que teórica.
- 36.- El saber hacer trabajos, mejorar nuestra redacción y ortografía.
- 37.- No creo.
- 38.- Que sepa ser amigo.
- 39.- No lo sé, depende como lo haga, si de buen gusto o de mal gusto. Yo sí porque no se me hace correcto el que nos comparen.

- 1.- Alumna No. 10
- 2.- 22 años.
- 3.- Soltera.
- 4.- Pedagogía.
- 5.- No.
- 6.- -----
- 7.- -----
- 8.- 1.
- 9.- 12 personas: 2(mis padres), 3(hermanos), 3(tíos), 3(primos), 1(abuela).
- 10.- Derecho, veterinaria, ciencias políticas y administración pública, secretaria bilingüe.
- 11.- (Mi madre) al hogar, (mi padre) trabajador de confianza.
- 12.- 2 horas.
- 13.- A veces el tráfico.
- 14.- El metro.
- 15.- 4 materias.
- 16.- Sociedad Mexicana (9), Redacción (6), Matemáticas (6), Historia de las Ideas (9).
- 17.- No.
- 18.- -----
- 19.- 4 materias.
- 20.- Preparatoria particular (Centro Universitario Atizapan).

- 21.- 7.6
- 22.- Regular.
- 23.- Matemáticas ha sido una materia que se me ha dificultado y en otras no tengo problemas.
- 24.- A veces, los problemas afectan en los estudios.
- 25.- Introversa, con la gente que no conozco.
- 26.- Sí, me gusta dar mi punto de vista sobre la clase.
- 27.- Me agradan las cuatro alternativas.
- 28.- El maestro explica su material, para ampliarnos sobre un tema en particular o salir de dudas, el alumno expone así se le obliga a trabajar más, la participación del grupo para salir de algún error y obligación del alumno ampliar más sus conocimientos.
- 29.- A veces según el tema que se trate.
- 30.- Sí.
- 31.- Sí, porque el alumno se analiza sobre el trabajo realizado durante el semestre.
- 32.- Exposición de temas, control de lectura, ejercicios de redacción, examen parcial.
- 33.- Hay maestros que nos dejan trabajar, sin presión alguna y esto nos ayuda a ser más responsables de nosotros mismos.
- 34.- Se comienza a tener criterio propio, y nos ayuda a ser más autosuficientes.
- 35.- Ambas cosas.
- 36.- A enlazar oraciones coherentes, sencillas, y ayudar a ampliar nuestro vocabulario.
- 37.- Ninguno.
- 38.- Que nos ayudara.
- 39.- Según el sistema que utilizara.
- 40.- A veces porque nos motiva a salir igual o mejor que el compañero.

- 1.- Alumna No. 11
- 2.- 18 años, 10 meses.
- 3.- Soltera.
- 4.- Pedagogía.
- 5.- Sí, sólo estoy cubriendo un interinato de trabajadora social en una secundaria. Dicho interinato se terminará este mes.
- 6.- De 2:00 a 8:40 PM.
- 7.- 4 meses, analizo el porqué de los reportes al alumnado.
- 8.- No.
- 9.- 6 personas. Mi madre y cuatro hermanos.
- 10.- Computación, preparatoria y primaria - los solteros.
- 11.- Mi padre es finado; mi madre al hogar.
- 12.- 2 horas aproximadamente.
- 13.- Tanto como problema no, sólo que por cualquier accidente, el camión se retrase, debido al tráfico.
- 14.- Autobús foráneo, metro y colectivo.
- 15.- Cuatro.
- 16.- Matemáticas I 10, Historia de las ideas I 9, Sociedad Mexicana I 10, Redacción e Inves. Docum. I 9.

- 17.- No.
- 18.- -----
- 19.- Cuatro
- 20.- Del Bachillerato Pedagógico en la unidad Pedagógica de Ecatepec.
- 21.- 9.6 en el Bachillerato.
- 22.- Sinceramente, un poco menos de bueno y mucho más arriba de regular.
- 23.- Unas ocasiones; uno se confía de que anteriormente salía muy bien, y esto me sucedió en matemáticas e historia de las ideas. Otras por la poca atención o importancia, esto no me ha sucedido (afortunadamente).
- 24.- Cuando existe organización, dudo que alguno de estos aspectos afecten.
- 25.- Equilibrada.
- 26.- Más que gusto, lo encuentro necesario e interesante para mi formación pedagógica.
- 27.- Considero que las dos son valiosas y más que nada dependerá del tema a exponer.
- 28.- Hay ocasiones en las que el tema es adaptable a las posibilidades de investigación y exposición por equipo, es decir, cuando la información es concreta, se puede optar por la exposición de equipo, otras ocasiones el tema requiere de criterios de personas que conocen más a fondo el tema, como por ejemplo el maestro de la clase, por lo que lo más conveniente es que el maestro sea quien dé la clase y el alumno dé sus comentarios.
- 29.- Sí, aunque no con mucha frecuencia.
- 30.- Sí, considero que es el momento oportuno y la mejor manera de aclarar las dudas.
- 31.- Creo que todo ser humano debe autoevaluarse, y valorar su trabajo y esfuerzo, por lo que considero la autoevaluación como algo importante y necesario.
- 32.- Participación en clase, exposición de temas, ejercicios de redacción, exámenes teóricos parciales.
- 33.- Afortunadamente, ninguna de importancia.
- 34.- Que he contado con profesores de "vocación", lo que resulta que son buenos y grandes profesores, entre otras.
- 35.- Considero que ambas bien combinadas, darían como resultado una magnífica clase.
- 36.- A redactar, perfeccionar la ortografía, técnicas de investigación, etc.
- 37.- Indirectamente sí, aunque no los considero como factores primarios que me pueden ayudar o perjudicar.
- 38.- -----
- 39.- Inconscientemente sí, suele suceder que cuando el maestro evalúa de una manera fácil, o mas bien poco enérgica, uno suele dar menos de lo que puede dar. En cambio cuando el profesor evalúa más rígidamente uno se siente comprometido a cumplir -comprometido con uno mismo-.
- 40.- Considero que si las comparaciones se hacen en forma privada, se podrán obtener mejores resultados que si la

comparación se hace pública más aún cuando la comparación es contra otra persona mejor que uno.

- 1.- Alumna No.12
- 2.- 18 años.
- 3.- Soltera
- 4.- Pedagogía
- 5.- No trabajo.
- 6.- -----
- 7.- -----
- 8.- -----
- 9.- Cinco personas, mi padre, mi madre, mis hermanos.
- 10.- Preparatoria y secundaria
- 11.- Mi papá es contador y mi mamá se dedica al hogar.
- 12.- Aproximadamente dos horas.
- 13.- Ninguno; a veces se dificulta por la distancia y el transporte.
- 14.- El metro y los peseros.
- 15.- 4 materias
- 16.- Matemáticas I 9, Sociedad Mexicana I 9, Historia de las Ideas I 9, Redacción en Invest. Docum. I 9.
- 17.- No.
- 18.- -----
- 19.- 4: las mismas que el semestre pasado.
- 20.- Del Instituto María Curie A.C. escuela privada.
- 21.- 8.6 promedio final
- 22.- Regular.
- 23.- Mis calificaciones bajas, por lo regular era porque mi rendimiento era de un 50% pues el otro 50% lo ocupaba en actividades escolares (concursos) pero cuando entré a la preparatoria mis calificaciones fueron más estables pues ahora sí mi rendimiento era de un 90%.
- 24.- En algunas ocasiones, pues es inevitable involucrarse en los problemas.
- 25.- Equilibrada
- 26.- Cuando es necesario sí, y sobre todo cuando el tema se presta a los cometarios.
- 27.- Cuando el maestro explica su material y después lo comenta en grupo, en especial, pero yo sugeriría de ambas formas.
- 28.- Las ventajas: proporcionan al alumno la oportunidad de dar una opinión y así poder ver la atención que se presta al tema cuando el maestro expone su material, se da una idea general del tema, cuando se le pregunta al alumno una opinión que por lo regular va a ser personal al conjuntarse varias opiniones, puede llegar a formarse una buena y constructiva polémica.  
Las desventajas: una de las principales es que esta forma puede llegar a convertirse en monotonía y así desviar la atención del alumno.
- 29.- Sí me gusta indagar, averiguar, se me hace más interesante.
- 30.- Sí, pues el quedarse con dudas puede causar graves

- problemas, como el de perder el control de la clase.
- 31.- Me parece bueno y creo que es necesario que nosotros como alumnos formemos parte de nuestro proceso de calificación, pues al autoevaluarse estamos participando.
  - 32.- Me gustaría así: exámenes parciales 30%, trabajos monográficos 30%, ejercicios de redacción 20%, participación en clase 10%, asistencia 10%.
  - 33.- Nunca tuve problemas: a no ser cuando el último año de prepa, el maestro de Biología no me exentó habiendo tenido en todo el año 10, no me exentó y tuve que presentar exámenes el cual reprobé desde entonces nunca me confío y procuro siempre prepararme.
  - 34.- Muchísimas, siempre logré establecer una buena relación con los maestros, no viéndolos como autoridad, sino como personas con el propósito de ayudar a superar las dudas, los errores.
  - 35.- Ambos, como ya dije lo práctico y lo teórico pueden llevar a una buena clase de redacción sin llegar al aburrimiento.
  - 36.- Sobre todo la redacción de trabajos, pues a este nivel ya no se puede presentar un trabajo así como así.
  - 37.- No, al ambiente se acostumbra el alumno o viceversa, al horario se acostumbra la gente, el salón, pues no tiene nada que ver.
  - 38.- Que no se mostrara así como un maestro autoritario, sino al contrario exigente, pero accesible, a cambiar algunas exigencias, abierto al comentario del alumno.
  - 39.- En cierta forma sí; porque un alumno puede sentirse muy bien al estar consciente de haber dado un buen rendimiento durante el curso y de repente no sé, se saca un 6 o un 8 siendo que él no siente merecerse eso, la frustración o la desilusión pueden influir en su ánimo estudiantil es por eso que es importante la participación del alumno en sus calificaciones.

- 1.- Alumna No. 13
- 2.- 19 años.
- 3.- Soltera.
- 4.- Pedagogía.
- 5.- -----
- 6.- -----
- 7.- -----
- 8.- -----
- 9.- Vivimos sólo 5: mi papá, mamá y mis dos hermanos y yo.
- 10.- Norma 20 años (Letras Clásicas), Mario 18 años (Lic. en Derecho).
- 11.- Mi papá es plomero, mi mamá en el hogar.
- 12.- 1 hora aproximadamente.
- 13.- No.
- 14.- Pesero y en algunas ocasiones camión.
- 15.- Cuatro.
- 16.- Sociedad Mexicana 8, Matemáticas 8, Historia de las Ideas 8,

Redacción e Inves. Docum. 8.

- 17.- No.  
18.- -----  
19.- Cuatro  
20.- Preparatoria Mártires de Tlatelolco.  
21.- 9.3  
22.- Regular  
23.- En Sociedad Mexicana, porque son antologías muy amplias y no es posible analizar todo además de que para mí la historia es muy aburrida. Así mismo el profesor no hace amena la clase en cuestión de que debería realizar cuestionarios para que de esa manera uno pueda estudiar para preparar el examen; de esta forma ya no tendría uno que estar subrayando pasando un resumen de tantas hojas y después estudiar.  
Redacción, la profesora que teníamos tenía una forma de dar su clase muy mala, porque nunca nos revisa a fondo nuestra redacción. Solamente nos ponía a leer el manual y que discutiéramos en equipo, pero eso no es suficiente para conocer a fondo la materia ya que no deseaba que tuviéramos ejercicios de redacción, ortografía porque es un problema de todo estudiante.
- 24.- No.  
25.- Equilibrada  
26.- Buena participación algunas veces y comentarios igual, porque luego me detiene hacerlos ya sea porque mis compañeros se vayan a burlar de uno o que hagan murmuraciones que hagan sentir mal.  
27.- Aquéllas donde el maestro exponga su material y después se hagan aportaciones por parte de los alumnos o que el profesor le preguntara que opina de cada clase; esto servirá para darle más confianza a los alumnos.  
28.- La desventaja es que si el maestro explica su material y después se comenta en plenaria los alumnos se quedarán con sus dudas por miedo o timidez a no exponerlos. En cuanto a que el alumno exponga y luego participe el grupo me parece bueno pero que el profesor(a) también sea participe de la misma.  
29.- A veces  
30.- A veces, luego no pregunta por miedo a que el profesor(a) y los alumnos vayan a pensar mal de uno, ya sea que se cuestione que las dudas que uno tiene son absurdas.  
31.- Considero que los dos, lo esencial es el maestro pero el alumno también puede participar ya que él puede proponer una mejor manera de calificar o ya sea que esté inconforme con la forma de evaluar.  
32.- ( ) Participación en clase (x) Asistencia  
(x) Exposición de temas (x) Ejercicios de redacción  
(x) Controles de lectura (x) Exámenes teóricos parciales  
(x) Trabajo monográfico final  
33.- Traducciones que nos dejan realizar.  
Controles de lecturas muy amplias, de un día para otro.  
Que el profesor nos distinga a los alumnos.

- Que no nos den tolerancia para llegar a una clase.  
 Que no nos den tiempo para preparar un examen o exposición.
- 34.- Teórica y práctica.
- 35.- Hay maestros que hacen amena y dinámicamente la clase.  
 Nos muestran audiovisuales para entender mejor el tema.  
 Exámenes no muy laboriosos y precisos aunque el tema sea extenso  
 La relación y comprensión de maestro-alumno.  
 Consideración del trabajo que luego tenemos de otras materias, pero sin desatender la suya.
- 36.- Redacción y ortografía (reglas, acentuaciones).
- 37.- No.
- 38.- No hacer aburrida la clase, que no por cualquier cosa que le hagamos se moleste. Entender a su alumno, no juzgarlo sino ayudarlo, ser más consciente, aceptar sus pros y contras. No llegar tarde a clase.
- 39.- En ocasiones, muchas veces nos interesa tener cierto promedio que no piden aunque no aprendamos nada, ya que sólo nos importa pasar dicha materia.
- 40.- Sí, frustración, ya que si el profesor toma preferencia por otro alumno, los demás compañeros ya no desearían que el profesor observara su nivel académico o pensaría que no tendría caso de mostrar su capacidad sabiendo que el profesor no lo va a tomar en cuenta.

#### OBSERVACIONES:

Considero que es un cuestionario muy bueno el que nos ha hecho contestar, porque tenemos personas que por escrito podemos ser sinceros ya sea que para los compañeros no se burlen de uno.

Así mismo este test nos ha despejado un poco; ya que luego es necesario que el alumno se desahogue de esta forma, comentando lo que le gusta o no.

- 1.- Alumna No. 14
- 2.- Soltera.
- 3.- 20 años.
- 4.- Pedagogía.
- 5.- -----
- 6.- -----
- 7.- -----
- 8.- No estudio en otra institución.
- 9.- Vivo actualmente con mis padres y dos hermanos.
- 10.- El 1o. más grande estudia medicina (está dando su interinato), el 2o. Biología VI Semestre, la más chica VI año de primaria.
- 11.- Mamá al hogar y al trabajo respectivamente.
- 12.- Aproximadamente dos horas.
- 13.- No, por ahora.
- 14.- Camión y colectivo.
- 15.- 4 materias.

- 16.- Matemáticas 9, Redacción 9, Sociedad Mexicana 9 e Historia de las Ideas 8.
- 17.- No.
- 18.- -----
- 19.- Cuatro.
- 20.- Colegio de Bachilleres.
- 21.- 7.7
- 22.- Regular.
- 23.- Creo que salir baja en mis calificaciones se ha debido a no entender a la explicación del maestro (que ocurría a la mayoría del grupo) y a no poner más dedicación a la materia por la misma causa. Sobre todo en Matemáticas y Física.
- 24.- Si estas causas son muy fuertes y prolongadas, sí.
- 25.- Equilibrada.
- 26.- Casi no.
- 27.- Me gustan las clases en la que el maestro explica su materia y después se comenta el tema.
- 28.- Regularmente cuando el alumno pasa a exponer, se pone nervioso y no se alcanza a comprender bien el tema. Como el maestro lo domina mejor es más comprensible. El comentar una clase después de ser "explicada" y comprendida un poco más, ayuda el desvanecer dudas o cambiar ideas, si el maestro no da la clase. Pero que se tiene cierta presión de parte de los alumnos con el equipo exponente.
- 29.- Si.
- 30.- Algunas veces sí, pero regularmente no.
- 31.- Creo que sí se debe de tomar parte, porque así es una forma de reconocer y conocer nuestras fallas y virtudes.
- 32.- Con participación, ejercicios de redacción, exámenes teóricos parciales y exposición de tema.
- 33.- Creo que la más fuerte fue cuando un maestro de historia nos daba la clase de Pofirio Díaz y yo a manera de discusión tomé el tema defendiéndolo y el maestro casi me tacha de burguesa y demás, y no tomé en cuenta la opinión que le dí. De ahí que casi no me gusta participar. (No soy admiradora de Díaz).
- 34.- Durante el bachillerato tuve dos maestros, uno de matemáticas el cual me ayudó mucho a estudiar para aprobar <sup>su</sup> materia Matemáticas II y Física II porque no le entendía nada, por él logré obtener 8 en Matemáticas y pasar de panzazo en Física. Después me ayudaba mucho a despejar dudas que tenía en los otros semestres de matemáticas y era un maestro muy accesible con los alumnos que lo buscaban para recibir orientación y/o clase extra durante sus horas libres. Y el otro maestro era muy joven y creo que por lo mismo se llevaba bien con todo mi grupo y a todos nos ayudaba tanto en su materia como en otras y hasta en nuestros problemas personales. Eran muy exigentes.
- 35.- Creo que es mejor práctica y teórica, para evitar aburrimiento.
- 36.- El buen manejo de nuestro idioma para poder expresar por escrito nuestras ideas y pensamientos.

- 37.- El medio siempre afecta las actividades.
- 38.- El maestro ideal sería: que enseñe y explique bien su clase, que sea exigente y comprensivo, y que además de maestro sea amigo.
- 39.- Sí el maestro evalúa con participaciones diarias, a la larga sí influye porque nos obliga a estudiar más.
- 40.- Si la comparación no es ofensiva sí podría traer beneficios siempre y cuando el otro compañero no sea muy sensible y sí accesible. Pero regularmente parece que resulta contraproducente esa actitud ya que puede causar rebeldía o una forma de renegar al maestro y no hacerle caso.

- 1.- Alumna No.15
- 2.- 19 años.
- 3.- Soltera.
- 4.- Pedagogía.
- 5.- No.
- 6.- -----
- 7.- -----
- 8.- No.
- 9.- 10, 6 hermanos, padres, 2 cuñados
- 10.- Terminaron sus estudios.
- 11.- Mi mamá es ama de casa y mi padre es comerciante.
- 12.- 2 horas.
- 13.- No.
- 14.- Autobús, metro, pesero.
- 15.- Cuatro.
- 16.- Historia de las Ideas I 8, Redacción e Inves. Docum I 7, Matemáticas I 8, Sociedad Mexicana 8.
- 17.- No.
- 18.- -----
- 19.- Cuatro.
- 20.- Centro de Bachillerato Pedagógico No.1
- 21.- -----
- 22.- Regular.
- 23.- Algunas ocasiones es por no poner empeño, otras por estado de ánimo y la materia que más me atraso es Redacción por problemas de correlacionar las ideas.
- 24.- Sí,
- 25.- Equilibrada.
- 26.- No.
- 27.- En la que el maestro explica y después se comenta, en donde el alumno expone y luego participa el alumno.
- 28.- En la primera cuestión, es de mayor preferencia primero, porque de alguna forma, se da una mejor seguridad de lo enseñado, además existe la oportunidad de participar. En cambio en la segunda, sí se da un conocimiento, salvo el caso, en donde los expositores tienen deficiencias, no se alcanza a recibir una información más amplia, concreta e importante.

- 29.- En algunas ocasiones.
- 30.- No con frecuencia.
- 31.- Sí.
- 32.- Exposición de temas, asistencia, exámenes teóricos parciales.
- 33.- -----
- 34.- Las más agradables han sido, cuando entre los maestros y yo existe una identificación y la mayoría me ha apoyado en casi todas las cuestiones, no involucrando los estudios.
- 35.- Me gustaría que fueran en ambas cosas.
- 36.- Saber redactar, coordinar ideas, en un orden, saber comunicarse mejor con otro vocabulario más amplio.
- 37.- No.
- 38.- Aquél que imparte bien su clase, además que no sólo él toma parte de la enseñanza, además no incluye asuntos personales.
- 39.- Sí influye.
- 40.- Creo que es sumamente negativo, pues el maestro no debe hacer comparaciones, sino ayudar al perjudicado. No me traería beneficios.

- 1.- Alumna No.16
- 2.- 19 años.
- 3.- Soltera.
- 4.- Estoy inscrita en la carrera de pedagogía.
- 5.- Trabajo sí, pero no en un puesto fijo, sino en lo que puedo, (labores domésticas, corte de pelo, hago trenzas, doy clases de regularización).
- 6.- El tiempo que ocupo para realizar dichas actividades va de dos a cuatro horas.
- 7.- -----
- 8.- No estudio otra cosa.
- 9.- 15 por todos, son dos hermanos casados, sus esposas e hijos, mis hermanos, una prima y mis padres.
- 10.- Enfermería, preparatoria y primaria.
- 11.- Mi padre es albañil y mi madre sólo trabaja en la casa (aseo de la misma).
- 12.- Hago de 25 a 30 min. para llegar de mi casa (suya también) a la escuela.
- 13.- No tengo ningún problema para llegar temprano a la escuela.
- 14.- El medio de transporte que ocupo no es ninguno o me vengo caminando.
- 15.- El semestre anterior llevé cuatro materias.
- 16.- Matemáticas 8, Historia de las Ideas 9, Redacción e Inves. Docum 9, Sociedad Mexicana 9.
- 17.- No reprobé ninguna, gracias a Dios.
- 18.- -----
- 19.- Curso 4 materias actualmente.
- 20.- Vengo de un colegio particular en Puebla, Instituto Normal Enrique Benítez Preparatoria.
- 21.- Mi promedio fue 9.0

- 22.- Me considero una estudiante regular.
- 23.- El hecho de salir mal a veces lo atribuyo quizá a la mala suerte o falta de atención.
- 24.- El no ser organizada afecta mis calificaciones.
- 25.- Me considero una persona equilibrada.
- 26.- Sí me gusta participar y hacer comentarios durante la clase.
- 27.- Prefiero aquellas clases en las que el maestro explica su material y después se comenta su tema.
- 28.- Una ventaja de cuando el maestro explica es que si él nos lo dá, así es, o sea existen menos posibilidades de error, ya que él conoce lo que está dando, la desventaja es que una se acostumbra a que todo se lo den.  
En cuanto a que el alumno exponga la desventaja es que pocos ponen atención y otros muchas veces estamos haciendo otra cosa, porque se piensa que aquello que se está exponiendo no nos corresponde. Pero las ventajas que trae consigo es que el alumno se desenvuelve ante el público, se conoce a sí mismo acerca de lo que puede o no hacer, y si el grupo no le ponemos atención éste se da cuenta de lo que se siente cuando a un profesor no se le atiende.
- 29.- No estoy acostumbrada a investigar más de lo que se nos deja.
- 30.- Sí me gusta despejar mis dudas en clase.
- 31.- Bueno, en cuanto a la evaluación, ciertamente el maestro tiene la última palabra y uno lleva su propia autoevaluación, pero no creo que el alumno tenga directamente que participar en la evaluación, aunque indirectamente es el más interesado.
- 32.- Me gustaría que me calificaran con la asistencia, ejercicios, participación en clase y algún examen.
- 33.- Alguna experiencia negativa es que los maestros han sido injustos en cuanto a la evaluación.
- 34.- La experiencia positiva en relación a mis maestros antiguos es que todos son unas personas muy preparadas y saben ser maestros no me ha tocado ninguno tan tajante ni terco.
- 35.- Esta clase me gustaría que fuese teórica y práctica.
- 36.- Yo creo que es necesario que me enseñen a redactar y hacer trabajos en forma que me ayuden a corregir mi fatal ortografía.
- 37.- Sinceramente no creo que el ambiente afecte el aprovechamiento mío.
- 38.- No creo que la forma en que evalúe un maestro afecte mi aprovechamiento definitivamente.
- 39.- Creo que (perdón por la expresión) pero es un arma de dos filos, porque si lo comparan puede ser que tome como modelo y ánimo para llegar a lograr algo pero si se le compara de una forma como para humillarlo es fatal porque más se hunde a la persona.
- 40.- Me parece muy bueno este ejercicio porque más que una tarea o cosa semejante, es una autoinspección personal y yo personalmente le quiero pedir un favor: como usted es la maestra yo creo que si evita el fumar dentro de su materia

nos haría un gran favor a quienes no lo hacemos y ayudaríamos a mejorar el ambiente, ¿No lo cree así usted? De antemano mil gracias.

- 1.- Alumna No. 17
- 2.- 21 años.
- 3.- Lic. Pedagogía.
- 5.- No, sólo estudio.
- 6.- -----
- 7.- -----
- 8.- Estudio inglés en el CENLEX de esta Universidad.
- 9.- Somos 5: madre, dos hermanos, una sobrina y yo.
- 10.- Sólo mi hermano Carlos estudia, está en el CONALEP en la carrera de Hotelería y Gastronomía V Semestre.
- 11.- Mi mamá es empleada federal y mi papá por el momento está sin empleo.
- 12.- De 45 min. a 1 hora.
- 13.- A veces la tardanza del camión.
- 14.- Camión, metro y colectivo.
- 15.- 4 al igual que el semestre en curso.
- 16.- Historia de las Ideas I 9, Sociedad Mexicana I 9, Redacción e Inves. Docum. 10, Matemáticas 10.
- 17.- Ninguna.
- 18.- -----
- 19.- 4.
- 20.- De la vocacional Juan de Dios Bátiz.
- 21.- 8.
- 22.- Buena estudiante.
- 23.- A la dificultad de acceso a buena información, a vicios en el ejercicio del estudio, o el bajo nivel académico de los maestros, o en su defecto a la falta de ética para dar sus clases.
- 24.- Si esas cuestiones o situaciones requieren de mi tiempo que empleo en el estudio, sí pueden afectarme.
- 25.- Más bien extrovertida, un poco.
- 26.- Sí, pero se me dificulta un poco el hacerlo ya que hay ocasiones en las que no me ubico en la clase con lo que leo o estudio.
- 27.- La clase donde el maestro expone y posteriormente se hacen comentarios, o en su defecto a la falta de ética para dar sus clases.
- 28.- La primera forma me parece más correcta siempre que el maestro sea claro en su exposición. La segunda forma no me gusta del todo, ya que muchas veces no se extiende el tema o los expositores omiten lo difícil y sólo explican puntos superficiales del tema.
- 29.- Sí, aunque a veces me gusta o me acomoda más preguntar al maestro en su cubículo, con el fin de ampliar mi conocimiento más y disipar otras dudas que surjan.
- 31.- Creo que tanto uno como el maestro deben evaluar y

- calificar.
- 32.- Con una exposición de temas y exámenes parciales teóricos y un trabajo práctico.
  - 33.- Ninguna.
  - 34.- Muchas, como recibir ayuda de profesores, regalos de libros útiles para mi carrera,
  - 35.- Más práctica que teórica.
  - 36.- Cómo presentar un buen trabajo, cómo estudiar para obtener los mejores resultados, cómo preparar un buen examen, cómo aplicar todo lo aprendido en el semestre pasado.
  - 37.- No.
  - 38.- Aquél que dé oportunidad al alumno de expresar sus opiniones, que no toma represalias ante ningún alumno, que acepta las críticas de los alumnos y que es capaz de corregir a un alumno sin ofender.
  - 39.- No, al contrario la evaluación es el producto del sistema enseñanza-aprendizaje.
  - 40.- Al contrario creo que tanto para el alumno comparado como para que el que está sirviendo de ejemplo es incómodo y humillante.

- 1.- Alumno No.18
- 2.- 21 años.
- 3.- Soltero.
- 4.- Pedagogía.
- 5.- Actualmente trabajo como maestro de grupo.
- 6.- Laboro de 14:00 a 18:00
- 7.- Tengo un año y medio de trabajar en la escuela a cargo de un grupo de quinto grado.
- 8.- No tengo otros estudios, pienso estudiar el ciclo próximo una carrera del sistema abierto.
- 9.- El total de familiares que viven en mi casa son siete y todos integran mi familia (padre, madre y cuatro hermanos).
- 10.- Mis hermanos estudian: (dos la vocacional, otro tercer año de secundaria y el más pequeño la primaria).
- 11.- Mi padre trabaja como obrero (mecánico hojalatero) y mi madre se dedica al hogar.
- 12.- El tiempo que empleo para llegar a la escuela es demasiado relativo, ya que en ocasiones sólo utilizo 45 minutos y otras (1 hora) el doble pero generalmente una hora.
- 13.- Creo que mi único impedimento para llegar a tiempo a la escuela es el medio de transporte, ya que como dije en el punto anterior si el automóvil o autobús pasa enseguida y camina rápidamente llego a "emplear" 50 minutos.
- 14.- Generalmente empleo dos "peseros"
- 15.- El semestre anterior llevé 4 materias (las mismas que vamos a cursar este semestre).
- 16.- El semestre anterior obtuve las siguientes calificaciones: En Sociedad Mexicana 9, en Historia de las Ideas 10, en Redacción e Investigación Documental 10 y en Matemáticas 9.

No reprobé ninguna materia.

- 17.- -----
- 18.- -----
- 19.- -----
- 20.- Soy egresado de la Benemérita Escuela Nacional de Maestros.
- 21.- Obtuve el promedio de 8.8 y me considero un estudiante regular.
- 23.- Yo pienso que si saco bajas calificaciones se debe a que no estudiamos lo debido, independientemente de que uno sea o no "inteligente", creo que hasta el más inteligente debe estar repasando y practicando constantemente.
- 24.- Sí, creo que el trabajo, la familia, los problemas, etc. de una u otra forma intervienen en el estudio de todos los sujetos. Considero que cada quien debe saber afrontarlos y superarlos.
- 25.- Me considero una persona introvertida con tendencias más a ser una persona equilibrada. Creo que algunas veces soy equilibrado y otras no.
- 26.- Algunas veces me gusta participar en clase. Principalmente cuando el tema y la dinámica empleada son interesantes.
- 27.- Las clases que más me agradan son aquéllas en las que hay un poco de las dos cosas, la participación y exposición por parte del maestro y los alumnos.
- 28.- Claro que existen ventajas y desventajas cuando la clase es desempeñada por uno (maestro) u otros (alumnos). Si los maestros dan clase y los alumnos sólo se limitan a lo que el maestro les da, se cae en un vicio: por ejemplo en que los alumnos no desarrollen un elemento muy importante que es la investigación.
- 29.- La mayoría de las veces no investigo algunas cosas, a pesar de que son interesantes y me llaman la atención, tal vez esto se debe a la falta de tiempo o más bien al mal hábito que tengo al respecto, sin embargo sí trato de despejar las dudas en clase preguntando al maestro.
- 31.- Pienso que la autoevaluación es importante ya que en ella se demuestra "La estimación" que se tiene sobre sí mismo. A pesar de ello no me agrada que sea tomada en cuenta en la evaluación del curso.
- 32.- Me gustaría que hubiese un poco de todas esas clases de evaluación, pero la que menos me agrada es el trabajo monográfico y menos que sea tomado como un punto importante en la evaluación y no por el trabajo de investigar ya que muchas veces más que eso es una recopilación de datos, me inclino más por la participación en clase, exámenes teóricos ya sea orales y escritos.
- 33.- Ninguna.
- 34.- Ninguna.
- 35.- Esta clase me gustaría que tuviese un poco de práctica y un poco de teórica.
- 36.- Creo que lo que se nos enseñe en ésta como en las demás materias debe estar encaminado o relacionado con la educación y es mucho exagerar pero creo que debe enfocarse a

la educación primaria.

- 37.- Sí, creo que todas esas cosas influyen en nuestro aprovechamiento ya que por ejemplo los salones me parecen "cómodos". (Creo que este punto no puedo contestarlo ya que sí hay muy buenos maestros pero...)
- 38.- Principalmente que exprese claramente los conocimientos, emplea buenas técnicas para aprender, enseñar, etc.
- 39.- No si la forma de evaluación es buena.
- 40.- Me parece que eso no se debería hacer. Nunca he sido espectador de dicho acto.

- 1.- Alumno No.19.
- 2.- 18 años.
- 3.- Soltero.
- 4.- Pedagogía.
- 5.- No, no trabajo.
- 6.- -----
- 7.- -----
- 8.- No.
- 9.- 5, 3 primos, un tío y una tía.
- 10.- Nada más tengo un hermano, estudia la secundaria.
- 11.- Mi madre es profesora de educación primaria y mi padre es jefe de maquinaria en la SARH.
- 12.- Aproximadamente dos horas.
- 13.- Sólo algunas veces, pues como viaje diario hasta la ciudad de Pachuca, Hidalgo, el tráfico a la entrada de México es en ocasiones muy pesado y se tarda mucho el camión.
- 14.- Autobús y metro.
- 15.- 4 materias.
- 16.- Historia de las Ideas 8, Matemáticas 8, Redacción e Investigación Documental 10, Sociedad Mexicana 10.
- 17.- -----
- 18.- -----
- 19.- Las mismas 4 materias.
- 20.- Del Centro de Bachillerato Pedagógico de la Cd. de Pachuca, Hidalgo.
- 21.- 8.1
- 22.- Como un alumno regular, que va bien nada más.
- 23.- La materia que se me hace difícil es Matemáticas porque me enredé mucho.
- 24.- Sí, indudablemente.
- 25.- Pues más bien soy un poco introvertido.
- 26.- Sí, me gusta hacer comentarios en clase.
- 27.- Me parece más conveniente la segunda proposición.
- 28.- La primera no le veo ninguna ventaja pues el alumno continúa con su vicio de ese aprendizaje mecánico de maestro-alumno y la desventaja es precisamente que aún en la universidad seguimos cayendo en este vicio. La segunda me parece un proyecto con demasiadas ventajas para el alumno, la única desventaja es que aún no ha podido funcionar en las

escuelas, pero sería como mencioné anteriormente un proyecto basado en la autoeducación y en la participación activa de los alumnos.

- 29.- Leo libros pero no profundizo enormemente.
- 30.- Me gusta hacer comentarios y si tengo una duda prefiero preguntar a algún compañero.
- 31.- Pienso que tanto maestros como alumnos debemos tomar parte en ella conjuntamente.
- 32.- La más propia me parece los ejercicios de redacción, asistencia y un trabajo final.
- 33.- Ninguna.
- 34.- Jamás sentí un gran apoyo y talento por parte de mis maestros, hasta que encontré a esta Universidad (mis maestros de Sociedad Mexicana, y Red. e Inv. Doc.) de primer semestre.
- 35.- Ambas cosas serían lo más factible.
- 36.- No puedo contestar esta pregunta.
- 37.- De ninguna manera, pues yo me concreto a estudiar y tengo tiempo libre.
- 38.- Tampoco la puedo contestar.
- 39.- No, no creo a mí no me importa que calificación saque, me importa más haber obtenido los conocimientos necesarios.
- 40.- Simplemente sería de mí más completa indiferencia, pues para mí el motivo que me hace que me quiera superar es mi propio esfuerzo, los demás compañeros, son simplemente eso, demás compañeros.

- 1.- Alumno No. 20
- 2.- 19 años
- 3.- Soltero
- 4.- Pedagogía.
- 5.- -----
- 6.- -----
- 7.- -----
- 8.- No
- 9.- 4 primos y dos tías.
- 10.- No estudian sólo uno que cursa el 4o. grado de primaria.
- 11.- Mi mamá es ama de casa y mi papá falleció hace tiempo.
- 12.- De tres a tres y media horas.
- 13.- Si fuese la primera hora sería el transporte.
- 14.- Troncal, metro, ruta 100 y en ocasiones combi
- 15.- 4 materias
- 16.- Matemáticas I 8, Sociedad Mexicana I 9, Redacción de Inv. Doc. I 9, Historia de las Ideas I 8.
- 17.- No
- 18.- -----
- 19.- 4 materias
- 20.- De la preparatoria anexa a la Normal No. 5 ubicada en Chalco, donde estudié el Bachillerato de Ciencias Sociales y Humanidades.
- 21.- 8.7

- 22.- Como estudiante regular
- 23.- Al hecho de no cumplir con el deber que debe tener un estudiante.
- 24.- Sí, en algunas ocasiones.
- 25.- Introverso.
- 26.- En algunas ocasiones, pero por lo regular me quedo callado.
- 27.- Me gustan las clases donde se alternan estas dos actividades.
- 28.- Desventajas: el maestro explica, fomenta la pereza del alumno, el alumno permanece pasivo en clase, sólo trabaja para obtener una calificación.  
Ventajas: se explica más a fondo el tema, se mantiene una atención más fuerte.
- 29.- No.
- 30.- En algunas ocasiones.
- 31.- Creo que la autoevaluación es una forma de que el alumno razone acerca de los estudios que realiza y saberlos valorar según su forma de pensar.
- 32.- Creo que en lo personal todo esto formaría una estructura de evaluación muy completa.
- 33.- Ninguna.
- 34.- Que no nos traten como alumnos, sino como amigos. Sus estudios realmente ameriten su profesión. Nos dan su clase muy activa.
- 35.- Ambas cosas.
- 36.- Comprender y aprender lo que es una buena redacción y algunos ejercicios de ortografía.
- 37.- Sí.
- 38.- Aquél que no hace muy aburrida su clase y que emplea un lenguaje cotidiano (que se le entienda).
- 39.- Sí.
- 40.- Creo que es negativo y el solo afectado es la persona que es comparada y no creo que a mí me cause algún beneficio.

**ANEXO No. 8**

**RESULTADOS Y ANALISIS DE:**

**"EVALUACION AL CURSO Y AL  
PROFESOR"**

CUADRO No.1  
1) DOMINIO DE LA MATERIA

Calificaciones			Calificaciones		
ALUMNOS	Gpo.B1	R1	ALUMNOS	Gpo.B2	R2
1	10	23.5	1	10	23.5
2	10	23.5	2	10	23.5
3	9	7	3	9	7
4	10	23.5	4	10	23.5
5	10	23.5	5	8	3.5
6	10	23.5	6	9	7
7	10	23.5	7	9	7
8	10	23.5	8	10	23.5
9	3	1	9	10	23.5
10	10	23.5	10	10	23.5
11	10	23.5	11	10	23.5
12	10	23.5	12	10	23.5
13	10	23.5	13	10	23.5
14	10	23.5	14	10	7
15	8	3.5	15	9	23.5
16	10	23.5	16	10	23.5
17	10	23.5	17	10	23.5
18	7	2	18	10	23.5
			19	10	23.5
		342.5			360.5

NOTA: Desde este cuadro No.1 y hasta el número 96, se presenta la codificación de los resultados obtenidos en la "Evaluación al Curso y al Profesor" (Ver Anexo 4). Se presenta primero la comparación entre el Grupo Control (05), aquí manejado como Grupo B1 y el Grupo Experimental (07), aquí como Grupo B2. En la columna de "R1" y "R2" se presentan los Rangos obtenidos en cada una de las calificaciones del Grupo Control y del Grupo Experimental. Se presenta únicamente, a manera de ejemplo, el Cuadro No. 1, el No. 2 y el No. 96.

CUADRO No.2

2) PREPARACION Y ORGANIZACION DE CLASES

Calificaciones			Calificaciones		
ALUMNOS	Gpo.B1	R1	ALUMNOS	Gpo.B2	R2
1	8	4	1	9	14
2	9	14	2	9	14
3	9	14	3	9	14
4	9	14	4	10	30.5
5	9	14	5	9	14
6	10	30.5	6	9	14
7	10	30.5	7	9	14
8	10	30.5	8	9	14
9	5	1	9	9	14
10	10	30.5	10	10	30.5
11	10	30.5	11	10	30.5
12	10	30.5	12	10	30.5
13	9	14	13	10	30.5
14	9	14	14	9	14
15	7	2.5	15	9	30.5
16	10	30.5	16	10	30.5
17	10	30.5	17	9	14
18	7	2.5	18	9	14
			19	9	14
338			365		

CUADRO No.96

8) EN EL SUPUESTO DE QUE USTED VOLVIERA A CURSAR LA MATERIA

ALUMNOS	Calificaciones Gpo. B2	RB 2	ALUMNOS	Calificaciones Gpo. K	R K
1	10	28	1	8	12.5
2	9	21	2	8	12.5
3	9	21	3	2	1.5
4	8	12.5	4	6	5.5
5	8	12.5	5	6	5.5
6	10	28	6	7	7.5
7	8	12.5	7	7	7.5
8	8	12.5	8	4	3.5
9	10	28	9	9	21
10	9	21	10	4	3.5
11	9	21	11	2	1.5
12	8	12.5			
13	9	21			
14	9	21			
15	10	28			
16	9	21			
17	10	28			
18	8	12.5			
19	9	21			
		383			82

TURNO: MATUTINO  
 PROFESOR: "A"  
 GRUPO: 04  
 ALUMNOS: 14

1. DOMINIO DE LA MATERIA 9 9 10 10 10 8 8 8 9 9 10 10 10	130	9.28
2. PREPARACION Y ORGANIZACION DE CLASES 8 8 10 10 10 9 8 8 9 6 8 10 10 10	122	8.71
3. MOTIVACION PERSONAL E INTERES EN SU MATERIA 10 10 10 10 10 9 8 7 9 4 9 10 10 10	126	9.00
4. CONTROL Y DIRECCION DE LA CLASE 10 10 10 10 10 10 9 6 9 6 6 10 10 10	128	9.14
5. EL METODO UTILIZADO EN SU EXPOSICION 9 9 10 10 10 10 8 7 8 5 9 10 10 10	125	8.92
6. HABILIDAD PARA EXPLICAR Y COMUNICAR 10 10 10 10 10 10 8 8 8 7 8 10 10 10	129	9.21
7. ACTITUD GENERAL HACIA EL ALUMNO 8 8 10 10 10 10 8 8 9 6 8 10 10 10	125	8.92
8. EN EL SUPUESTO DE QUE USTED VOLVIERA A CURSAR LA MATERIA 2 2 10 10 10 10 8 8 7 6 6 10 10 10	109	7.78
	994	70.94
	112	8
	8.87	8.67

TURNO: MATUTINO  
 PROFESOR: "B"  
 GRUPO: 05  
 ALUMNOS: 18

1. DOMINIO DE LA MATERIA 10 10 9 10 10 10 10 10 3 10 10 10 10 8 10 10 7	167	9.27
2. PREPARACION Y ORGANIZACION DE CLASES 8 9 9 9 9 10 10 10 5 10 10 10 9 9 7 10 10 7	161	8.94
3. MOTIVACION PERSONAL E INTERES EN SU MATERIA 9 10 10 10 9 10 10 10 5 9 10 10 9 9 9 10 10 7	166	9.22
4. CONTROL Y DIRECCION DE LA CLASE 7 10 9 9 10 10 10 10 4 10 10 10 9 10 8 10 10 7	163	9.05
5. EL METODO UTILIZADO EN SU EXPOSICION 7 7 9 8 8 9 10 6 4 8 10 9 10 8 7 7 5 7	141	7.83
6. HABILIDAD PARA EXPLICAR Y COMUNICAR 7 10 9 10 9 10 10 10 7 10 10 10 10 8 10 10 7	167	9.27
7. ACTITUD GENERAL HACIA EL ALUMNO 8 10 10 10 10 10 10 10 9 10 10 10 9 10 8 10 10 7	171	9.50
8. EN EL SUPUESTO DE QUE USTED VOLVIERA A CURSAR LA MATERIA 7 8 7 5 8 8 8 8 8 10 10 8 10 8 9 7 6	144	8.00
	1280	71.06
	144	8
	8.88	8.66

TURNO: MATUTINO  
 PROFESOR: "C"  
 GRUPO: 06  
 ALUMNOS: 25

1. DOMINIO DE LA MATERIA 8 8 9 8 7 9 6 8 8 9 9 9 8 9 8 9 9 10 10 9 9 8 8 8 9	212	8.48
2. PREPARACION Y ORGANIZACION DE CLASES 7 6 6 6 7 5 7 7 6 5 7 8 8 10 7 7 7 6 7 7 8 9 8 8	177	7.08
3. MOTIVACION PERSONAL E INTERES EN SU MATERIA 7 6 6 8 8 8 7 8 8 9 10 9 8 7 7 7 7 7 8 7 7 7 8	192	7.68
4. CONTROL Y DIRECCION DE LA CLASE 9 9 9 7 8 8 7 8 8 9 9 9 10 9 9 9 8 8 8 8 8 8 8	212	8.48
5. EL METODO UTILIZADO EN SU EXPOSICION 9 9 8 9 9 9 8 7 8 9 9 9 9 8 8 8 9 9 9 9 8 8 9	215	8.60
6. HABILIDAD PARA EXPLICAR Y COMUNICAR 8 8 6 7 7 8 7 8 7 8 8 8 8 6 5 8 7 6 6 7 4 5 6 6 7	173	6.92
7. ACTITUD GENERAL HACIA EL ALUMNO 9 10 9 9 9 9 10 8 8 9 9 9 9 10 8 7 7 9 9 8 8 8 8 9 10	218	8.72
8. EN EL SUPUESTO DE QUE USTED VOLVIERA A CURSAR LA MATERIA 7 10 7 7 7 6 8 7 7 8 4 6 6 5 8 7 7 6 5 8 8 9 9 9 9	180	7.2
	1579	63.16
	200	8
	7.89	7.89

TURNO: MATUTINO  
 PROFESOR: "B"  
 GRUPO: 07  
 ALUMNOS: 19

1. DOMINIO DE LA MATERIA 10 10 9 10 8 9 9 10 10 10 10 10 10 9 10 10 10 10	184	9.68
2. PREPARACION Y ORGANIZACION DE CLASES 9 9 9 10 9 9 9 9 9 9 10 10 10 10 9 9 10 9 9 9	173	9.31
3. MOTIVACION PERSONAL E INTERES EN SU MATERIA 9 10 9 10 9 9 10 9 10 10 10 10 8 9 10 9 10 9	180	9.47
4. CONTROL Y DIRECCION DE LA CLASE 9 9 9 9 7 10 10 9 9 9 9 9 9 9 9 9 9 9 10	177	9.05
5. EL METODO UTILIZADO EN SU EXPOSICION 10 10 10 10 9 9 9 9 10 10 10 10 10 10 10 10 10	186	9.78
6. HABILIDAD PARA EXPLICAR Y COMUNICAR 10 10 8 9 9 10 10 10 10 10 10 10 10 8 9 9 9 9 9	179	9.42
7. ACTITUD GENERAL HACIA EL ALUMNO 10 10 10 10 9 10 10 10 10 10 10 9 10 9 10 10 10	187	9.84
8. EN EL SUPUESTO DE QUE USTED VOLVIERA A CURSAR LA MATERIA 10 9 9 8 8 10 8 9 10 9 8 8 9 9 10 9 10 8 9	170	8.94
	1635	75.49
	152	8
	9.66	9.66

TURNO: MATUTINO  
 PROFESOR: "D"  
 GRUPO: 08  
 ALUMNOS: 31

1. DOMINIO DE LA MATERIA	9 9 9 8 9 10 8 9 9 10 10 10 10 10 10 7 9 8 9 9 8 10 8 10	264	9.16
2. PREPARACION Y ORGANIZACION DE CLASES	6 2 6 6 10 10 8 8 10 10 10 8 4 9 10 9 9 9 10 9 9 9 9 9 7 8 6 6 10 6 2	264	7.87
3. MOTIVACION PERSONAL E INTERES EN SU MATERIA	7 1 9 8 10 10 9 8 10 10 10 9 6 9 10 10 9 9 10 9 10 6 9 6 10 10 8 10 8 2	262	8.45
4. CONTROL Y DIRECCION DE LA CLASE	8 5 7 8 8 8 8 9 10 10 10 8 6 9 10 9 9 8 9 10 10 9 7 9 6 10 8 8 10 7 6	259	8.35
5. EL METODO UTILIZADO EN SU EXPOSICION	7 1 8 6 9 8 9 10 10 8 8 7 9 10 10 9 9 9 10 9 8 6 9 4 5 8 6 10 4 2	245	7.90
6. HABILIDAD PARA EXPLICAR Y COMUNICAR	8 5 7 6 10 10 9 8 10 10 9 10 4 9 10 10 10 10 10 9 6 8 4 10 8 8 10 6 2	256	8.25
7. ACTITUD GENERAL HACIA EL ALUMNO	10 3 9 8 10 8 10 10 10 10 10 5 10 10 10 10 10 10 10 6 10 9 10 9 10 10 6 6	279	9.00
8. EN EL SUPUESTO DE QUE USTED VOLVIERA A CURSAR LA MATERIA	6 0 7 10 6 6 8 9 10 10 7 8 0 9 10 9 10 9 10 10 6 6 5 0 10 6 6 10 7 0	217	7.00
		2016	65.98
		248	8
		8.25	8.25

TURNO: MATUTINO  
 PROFESOR: "C"  
 GRUPO: 09  
 ALUMNOS: 22

1. DOMINIO DE LA MATERIA	9 9 8 9 8 7 10 9 8 8 8 10 10 9 9 10 10 10 9 8 7	395	8.66
2. PREPARACION Y ORGANIZACION DE CLASES	9 8 8 8 8 7 8 8 7 7 6 9 9 9 9 9 9 9 9 8 8 6	160	8.18
3. MOTIVACION PERSONAL E INTERES EN SU MATERIA	9 9 9 10 8 9 10 10 9 9 9 9 10 9 8 8 7 7 9	194	8.81
4. CONTROL Y DIRECCION DE LA CLASE	9 9 9 8 7 7 8 7 7 7 6 7 8 8 8 7 8 6 6 7 7 8	164	7.45
5. EL METODO UTILIZADO EN SU EXPOSICION	9 10 10 10 10 9 10 9 8 5 9 8 7 7 7 9 10 8 8 7 7 9	166	8.45
6. HABILIDAD PARA EXPLICAR Y COMUNICAR	7 6 5 5 6 7 8 9 6 7 5 5 5 5 6 7 7 7 8 7 7 9	144	6.54
7. ACTITUD GENERAL HACIA EL ALUMNO	10 6 5 9 9 9 10 8 10 7 9 8 7 6 10 9 10 9 8 8 4	164	8.36
8. EN EL SUPUESTO DE QUE USTED VOLVIERA A CURSAR LA MATERIA	7 9 9 9 10 5 7 6 6 7 7 8 8 9 9 8 7 7 8 7 7 5	145	7.5
		3412	64.15
		176	6
		8.02	8.02

TURNO: MATUTINO  
 PROFESOR: "E"  
 GRUPO: 10  
 ALUMNOS: 25

1. DOMINIO DE LA MATERIA 10	249	9.56
2. PREPARACION Y ORGANIZACION DE CLASES 10 9 10	248	9.92
3. MOTIVACION PERSONAL E INTERES EN SU MATERIA 9 9 10 10 10 10 10 10 10 10 5 10 10 9 10 10 10 10 10 10 10 10 10 10 10 10 10 10	246	9.84
4. CONTROL Y DIRECCION DE LA CLASE 9 7 10 10 10 10 10 10 10 10 10 10 10 10 9 10 9 10 10 9 10 10 10 10 10 10 10 10	243	9.72
5. EL METODO UTILIZADO EN SU EXPOSICION 9 9 10 10 10 10 10 10 10 10 8 10 10 9 10 10 10 10 10 10 10 10 10 10 10 10 10 10	243	9.72
6. HABILIDAD PARA EXPLICAR Y COMUNICAR 10 10 10 10 10 10 10 10 10 10 10 8 10 10 8 10 10 8 10 10 10 10 10 10 10 10 10 10	244	9.76
7. ACTITUD GENERAL HACIA EL ALUMNO 9 9 10 10 10 10 10 10 10 10 10 10 10 10 9 10 10 10 10 10 10 10 10 10 10 10 10	247	9.88
8. EN EL SUPUESTO DE QUE USTED VOLVIERA A CURSAR LA MATERIA 9 8 10 10 10 10 10 10 9 10 8 10 9 8 9 10 8 9 10 10 10 10 10 10 10 10 10 10	237	9.68
	2457	98.24
	200	8
	5.78	9.78

TURNO: MATUTINO  
 PROFESOR: "F"  
 GRUPO: 11  
 ALUMNOS: 7

1. DOMINIO DE LA MATERIA 8 8 8 8 10 9 8	59	8.42
2. PREPARACION Y ORGANIZACION DE CLASES 8 7 7 6 6 6 8	48	6.85
3. MOTIVACION PERSONAL E INTERES EN SU MATERIA 8 7 8 7 9 9 9	57	8.14
4. CONTROL Y DIRECCION DE LA CLASE 7 9 9 6 10 9 8	58	8.28
5. EL METODO UTILIZADO EN SU EXPOSICION 8 7 7 6 9 9 9	55	7.85
6. HABILIDAD PARA EXPLICAR Y COMUNICAR 8 9 7 8 8 9 9	58	8.28
7. ACTITUD GENERAL HACIA EL ALUMNO 8 7 9 8 9 8 7	56	8.00
8. EN EL SUPUESTO DE QUE USTED VOLVIERA A CURSAR LA MATERIA 6 7 7 6 10 6 7	47	6.71
	436	62.53
	50	8
	7.82	7.82

TURNO: VESPERTINO  
 PROFESOR: "G"  
 GRUPO: 63  
 ALUNNOS: 15

1. DOMINIO DE LA MATERIA 8 10 8 7 10 10 10 8 10 8 6 5 9 9 7	125	8.33
2. PREPARACION Y ORGANIZACION DE CLASES 7 6 2 7 6 10 9 5 10 8 6 7 9 6 6	104	6.93
3. MOTIVACION PERSONAL E INTERES EN SU MATERIA 8 6 5 8 10 10 10 6 10 7 9 6 10 8 9	122	8.13
4. CONTROL Y DIRECCION DE LA CLASE 6 6 7 6 9 10 10 6 10 6 6 4 10 5 8	109	7.26
5. EL METODO UTILIZADO EN SU EXPOSICION 7 6 5 7 6 10 9 4 10 5 8 6 10 8 6	109	7.26
6. HABILIDAD PARA EXPLICAR Y COMUNICAR 8 10 9 6 10 10 10 9 10 3 8 5 10 7 8	123	8.20
7. ACTITUD GENERAL HACIA EL ALUMNO 8 4 9 7 10 10 10 10 3 9 5 10 5 8	118	7.86
8. EN EL SUPUESTO DE QUE USTED VOLVIERA A CURSAR LA MATERIA 4 6 6 5 8 10 10 9 10 0 6 6 10 5 6	101	6.73
	911	60.70
	170	8
	7.59	7.59

TURNO: VESPERTINO  
 PROFESOR: "H"  
 GRUPO: 64  
 ALUNNOS: 21

1. DOMINIO DE LA MATERIA 6 6 10 1 8 2 8 7 3 8 8 8 7 7 6 6 7 9 4 6 7	131	6.23
2. PREPARACION Y ORGANIZACION DE CLASES 6 5 10 1 4 2 6 6 3 6 9 9 6 8 6 2 6 8 1 2 6	112	5.33
3. MOTIVACION PERSONAL E INTERES EN SU MATERIA 5 6 10 6 7 7 8 6 7 9 9 10 6 8 6 2 6 9 2 9 9	143	7.00
4. CONTROL Y DIRECCION DE LA CLASE 6 5 10 0 7 4 7 6 4 7 6 8 7 6 6 4 8 9 0 6 8	126	5.90
5. EL METODO UTILIZADO EN SU EXPOSICION 6 5 10 0 7 6 6 6 4 8 8 9 6 7 6 1 2 8 0 6 3	116	5.42
6. HABILIDAD PARA EXPLICAR Y COMUNICAR 6 6 10 3 7 6 8 7 3 6 8 9 6 7 6 4 7 8 1 5 6	129	6.14
7. ACTITUD GENERAL HACIA EL ALUMNO 10 9 10 3 8 7 7 7 7 9 9 10 7 9 6 3 8 10 3 8 8	158	7.52
8. EN EL SUPUESTO DE QUE USTED VOLVIERA A CURSAR LA MATERIA 6 6 10 0 7 2 8 6 2 6 3 7 3 2 6 1 4 6 0 2 8	58	4.46
	1013	60.20
	168	8
	6.02	6.02

TURNO: VESPERTINO  
 PROFESOR: "I"  
 GRUPO: 65  
 ALUMNOS: 23

1. DOMINIO DE LA MATERIA 10 10 10 9 10 9 10 9 9 10 10 10 10 8 10 10 10 6 10 10 10 10 10	320	9.56
2. PREPARACION Y ORGANIZACION DE CLASES 9 10 9 9 9 10 9 10 10 10 10 10 10 9 10 10 10 8 10 10 10 10 10	222	9.65
3. MOTIVACION PERSONAL E INTERES EN SU MATERIA 10 10 9 10 9 8 10 9 9 9 9 10 10 10 10 10 9 10 10 10 10 10 10	221	9.60
4. CONTROL Y DIRECCION DE LA CLASE 10 10 9 8 10 10 10 9 10 8 10 10 10 9 10 10 9 9 10 10	220	9.56
5. EL METODO UTILIZADO EN SU EXPOSICION 9 10 10 10 10 10 9 9 9 10 9 10 10 10 10 9 10 10 10 10 10 10	224	9.73
6. HABILIDAD PARA EXPLICAR Y COMUNICAR 9 10 10 9 10 10 10 10 9 10 9 10 10 8 10 10 10 9 10 10 10 10 10	223	9.69
7. ACTITUD GENERAL HACIA EL ALUMNO 9 10 9 9 9 10 10 8 10 9 10 10 10 8 10 10 10 9 10 10 10 10 10	220	9.56
8. EN EL SUPUESTO DE QUE USTED VOLVIERA A CURSAR LA MATERIA 10 10 10 6 10 9 10 9 10 10 10 10 10 9 10 10 10 8 10 10 9 10 10	220	9.56
	1770	76.91
	184	8
	9.61	9.61

TURNO: VESPERTINO  
 PROFESOR: "J"  
 GRUPO: 66  
 ALUMNOS: 5

1. DOMINIO DE LA MATERIA 9 8 8 9 10	44	8.8
2. PREPARACION Y ORGANIZACION DE CLASES 8 8 5 7 10	38	7.6
3. MOTIVACION PERSONAL E INTERES EN SU MATERIA 9 7 7 9 9	41	8.2
4. CONTROL Y DIRECCION DE LA CLASE 8 9 9 8 10	44	8.8
5. EL METODO UTILIZADO EN SU EXPOSICION 9 8 9 8 10	44	8.8
6. HABILIDAD PARA EXPLICAR Y COMUNICAR 9 7 9 10 10	45	9.0
7. ACTITUD GENERAL HACIA EL ALUMNO 9 9 9 9 10	46	9.2
8. EN EL SUPUESTO DE QUE USTED VOLVIERA A CURSAR LA MATERIA 7 6 8 6 10	37	7.4
	339	67.8
	40	8
	8.47	8.47

TURNO: VESPERTINO  
 PROFESOR: "K"  
 GRUPO: 67  
 ALUMNOS: 11

1. DOMINIO DE LA MATERIA 7 8 6 6 3 8 7 9 10 9 6	79	7.18
2. PREPARACION Y ORGANIZACION DE CLASES 6 8 6 6 2 4 3 5 9 9 7	65	5.90
3. MOTIVACION PERSONAL E INTERES EN SU MATERIA 9 8 6 3 4 6 3 2 9 8 6	64	5.81
4. CONTROL Y DIRECCION DE LA CLASE 9 8 6 6 3 7 7 5 9 6 9	75	6.81
5. EL METODO UTILIZADO EN SU EXPOSICION 9 8 6 3 3 7 7 2 9 6 3	62	5.63
6. HABILIDAD PARA EXPLICAR Y COMUNICAR 8 7 6 6 5 3 7 3 8 10 5	68	6.18
7. ACTITUD GENERAL HACIA EL ALUMNO 8 8 6 7 6 7 4 5 8 6 1	65	6.00
8. EN EL SUPUESTO DE QUE USTED VOLVIERA A CURSAR LA MATERIA 8 8 2 6 6 7 7 4 9 4 2	63	5.72
	542	49.23
	86	8
	6.15	6.15