



**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA
DE AGUASCALIENTES**

CENTRO DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES

DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN

TESIS

ELABORACIÓN DE UN INSTRUMENTO PARA MEDIR LAS PRÁCTICAS DE
EVALUACIÓN DEL DOCENTE DESDE LA PERCEPCIÓN DE LOS ESTUDIANTES
DE SEXTO GRADO DE PRIMARIA EN AGUASCALIENTES

PRESENTA

Ariel Salazar Díaz

PARA OBTENER EL GRADO DE MAESTRO EN INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

TUTOR

Felipe Martínez Rizo

COMITÉ TUTORIAL

Mtra. Rosa Imelda Esparza

Dra. María Guadalupe Pérez Martínez

Aguascalientes, Ags, 20 de marzo de 2016

AUTORIZACIONES



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA
DE AGUASCALIENTES

DR. DANIEL EUDAVE MUÑOZ
DECANO DEL CENTRO DE
CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES
P R E S E N T E

Por medio de la presente hacemos de su conocimiento que **Ariel Salazar Díaz**, egresado de la MAESTRÍA EN INVESTIGACIÓN EDUCATIVA, ha presentado el documento final de su tesis de maestría titulado "ELABORACIÓN DE UN INSTRUMENTO PARA MEDIR LAS PRÁCTICAS DE EVALUACIÓN DEL DOCENTE DESDE LA PERCEPCIÓN DE LOS ESTUDIANTES DE SEXTO GRADO DE PRIMARIA EN AGUASCALIENTES".

La tesis incorpora los elementos teóricos y metodológicos que le permiten ser defendida en el examen de grado reglamentario, por ello se solicita que se proceda a los trámites correspondientes para la presentación del examen de grado de maestría.

ATENTAMENTE
"SE LUMEN PROFERRE"
Aguascalientes, Ags., a 18 de abril de 2016

LIC. FELIPE MARTÍNEZ RIZO
TUTOR

DRA. MARÍA GUADALUPE PÉREZ MARTÍNEZ
INTEGRANTE DEL COMITÉ

MTRA. ROSA IMELDA ESPARZA
INTEGRANTE DEL COMITÉ

c.c.p. Archivo Maestría en Investigación Educativa
c.c.p. Interesado



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA
DE AGUASCALIENTES
CENTRO DE CIENCIAS SOCIALES
Y HUMANIDADES

ASUNTO: **CONCLUSIÓN DE TESIS**
DEC. CCS y H. OF. N° 2302/2016

**DRA. GUADALUPE RUIZ CUELLAR,
DIRECTOR GENERAL DE INVESTIGACIÓN Y POSGRADOS,
P R E S E N T E**

Por medio del presente me permito comunicarle a usted que el documento final de la tesis titulado **"ELABORACIÓN DE UN INSTRUMENTO PARA MEDIR LAS PRÁCTICAS DE EVALUACIÓN DEL DOCENTE DESDE LA PERCEPCIÓN DE LOS ESTUDIANTES DE SEXTO GRADO DE PRIMARIA EN AGUASCALIENTES"** del **C. ARIEL SALAZAR DÍAZ** egresado de la **MAESTRÍA EN INVESTIGACION EDUCATIVA**, respeta las normas y lineamientos establecidos institucionalmente para su elaboración y su autor cuenta con el voto aprobatorio de su tutor y comité tutorial.

Sin más por el momento aprovecho la ocasión para enviarle un cordial saludo.

ATENTAMENTE
Aguascalientes, Ags., 20 de Abril de 2016
"SE LUMEN PROFERRE"

DR. DANIEL EUDAVE MUÑOZ
DECANO DEL CENTRO DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES

c.c.p.- DR. LUCIANO RAMÍREZ HURTADO.- Secretario de Investigación y Posgrado del CCSyH.- Atte.
c.c.p.- Secretaria Técnica de la Maestría en Investigación Educativa.- Atte.
c.c.p.- C. ARIEL SALAZAR DÍAZ.- Egresada de la Maestría en Investigación Educativa.- Atte.
c.c.p.- Archivo Decanato

ggf

AGRADECIMIENTOS

Quiero agradecer a mi tutor, el profesor Felipe Martínez Rizo, por haber sido mi guía en este proceso de desarrollo académico y personal, así mismo a Adriana Mercado, Guadalupe Pérez, Rosa Imelda Esparzay Adán Moisés García, que estuvieron siempre a mi lado construyendo este proyecto.

Reconozco a la Universidad Autónoma de Aguascalientes por permitirme ser parte de este posgrado internacionalmente reconocido. A mis maestros Bonifacio Barba, Salvador Camacho, Lupita Ruiz Cuellar y Laura Elena Padilla, que me orientaron durante mi trayecto en el posgrado, así como a la Dra. Alma Elena Figueroa Rubalcaba que coordinó nuestra generación. Asimismo a Julio Reyes, encargado del laboratorio que siempre estuvo presente para ayudar en lo que le fuera posible y a Elsa Ramírez quien es un apoyo invaluable dentro del programa.

Agradezco a los diferentes actores que ayudaron en el proceso de la elaboración de este trabajo, en especial a CONACYT por otorgarme la beca con la cual tuve la posibilidad de realizar una meta tan significativa en mi vida, dejándome grandes aprendizajes.

DEDICATORIAS

Dedico la tesis a mi familia. Primeramente a mi esposa, Claudia Verónica, por sus incontables muestras de amor, apoyo y comprensión. A mis hijos, Ariel Emilio y Axel Emanuel, que han sido el impulso para continuar día a día desde que nacieron. A mis padres, Javier Salazar y Celia Díaz, seres amorosos y comprensivos que buscan siempre mi bienestar y me han apoyado en todo lo que he emprendido. A mis hermanos Francisco, Alex, Omar e Iván, por alentarme en los momentos que pensé que no podía continuar.

Al Maestro Jose Matías Romo Martínez y la Maestra Norma Rocha Rendón por su dedicación, apoyo, inspiración y amistad, que me permitieron aprender mucho más de lo que enseñaban.

A mis compañeros de la Maestría: Eduardo, Jesús, Alejandra, Janette, Lorena, Héctor, Haziél, Káteri, Diana, Paloma, Claudia y Mónica, que siempre estuvieron a un lado mío para ayudarme, escucharme, aconsejarme y guiarme.

INDICE GENERAL

INDICE GENERAL	1
ÍNDICE DE TABLAS	4
ÍNDICE DE GRÁFICAS	6
ACRÓNIMOS	7
RESUMEN	8
ABSTRACT	9
INTRODUCCIÓN	9
CAPITULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	11
1. Antecedentes	11
2. Justificación	14
3. El problema de estudio y objetivo	15
3.1. Objetivo General.....	15
3.2. Objetivos Particulares:	15
CAPITULO II: MARCO TEÓRICO	16
1. Calidad de la educación	16
2. Práctica docente eficaz	18
3. Evaluación	24
4. Acercamientos a la observación o medición de la práctica docente	25
4.1. Instrumentos de interrogación.....	25
4.2. Observaciones	28
4.3. Análisis de materiales	31
5. Relación de los instrumentos con los informantes	33
5.1. Maestros.....	33
5.2. Alumnos.....	35
5.3. Otros informantes.....	36
6. Adaptación de instrumentos	37
7. Cualidades de los instrumentos de obtención de información	39
7.1. Validez	39
7.1.1. Validez de contenido.....	40
7.1.2. Validez de constructo.....	41
7.2. Confiabilidad.....	41
7.3. Relación entre confiabilidad y validez	43

CAPITULO III: METODOLOGIA Y DESARROLLO DEL INSTRUMENTO	44
1. Proceso de identificación de dimensiones para el instrumento.....	44
1.1. Dimensiones de la práctica docente eficaz en instrumentos de observación	46
1.1.1 Classroom Assessment Scoring System (CLASS).....	46
1.1.2 Protocol for Language Arts Teaching Observation (PLATO)	47
1.1.3 Mathematical Quality of Instruction (Sistema MQI)	48
1.2 Dimensiones de la práctica docente en instrumentos de interrogación para alumnos	50
1.2.1. Tripod de Ronald Ferguson.....	50
1.2.2. Youth Truth del Centro de Filantropía Efectiva.....	50
1.2.3. My Student Survey.....	51
1.2.4. iKnowMyClass.....	51
1.2.5. Student Survey del Departamento de Educación de Colorado.....	52
2. Dimensiones de las prácticas de evaluación del docente.....	55
3.Redacción de preguntas del instrumento	58
4. Jueceo de la primera versión del instrumento.....	58
5. Proceso de pre-piloteo.....	59
5.1. Primera fase de pre-piloteo: aplicación individual	59
5.2. Segunda fase de pre-piloteo: aplicación grupal	62
6.Piloteo.....	63
7.La versión final y sus presentaciones	63
8.La aplicación y sus condiciones.....	64
9. Captura de resultados.....	65
CAPITULO IV: RESULTADOS.....	66
1. Análisis de funcionamiento de preguntas filtro.....	66
1.1. Filtro de examen de diagnóstico	66
1.2. Filtro de examen bimestral.....	67
1.3. Preguntas filtro de trabajos dentro y fuera del aula.....	68
2. Análisis univariado exploratorio	69
2.1. Preguntas de contexto	69
2.2. Preguntas sobre examen de diagnóstico.....	69
2.3. Preguntas sobre examen bimestral.....	70
2.4. Preguntas sobre trabajos dentro del aula.....	71

2.5. Preguntas sobre tareas fuera del aula	72
2.6. Avisos para los papás.....	73
3. Análisis de dimensiones del instrumento	74
3.1 Dimensiones de evaluación del instrumento.....	75
3.2 Estrategias de retroalimentación	80
CAPITULO V: DISCUSIÓN DE RESULTADOS.....	84
1. Funcionamiento de preguntas filtro	84
2. Funcionamiento de preguntas.....	85
CAPITULO VI: CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	89
GLOSARIO	93
Bibliografía	94
ANEXO A: Resultados de Jueceo.....	A
ANEXO B: Instrumento implementado en piloteo	A
ANEXO C: Protocolo de aplicación	A
ANEXO D: Guía de entrevista para docente.....	A
ANEXO E: Tablas de índices de respuestas	A

ÍNDICE DE TABLAS

<i>Tabla 1:</i> Dimensiones de la práctica docente de acuerdo a Fierro, Fortoul y Rosas	18
<i>Tabla 2:</i> Rasgos de los buenos maestros según el NBPTS	20
<i>Tabla 3:</i> Criterios de docencia efectiva según Shinkfield y Stufflebeam	20
<i>Tabla 4:</i> Rendimiento que profesores de nuevo ingreso deberían mostrar (SCEITF)	22
<i>Tabla 5:</i> Dimensiones de la práctica docente eficaz según Martínez Rizo	23
<i>Tabla 6:</i> Correlación entre el coeficiente de confiabilidad y el error estándar de medición.....	42
<i>Tabla 7:</i> Dimensiones de práctica docente eficaz de acuerdo a la literatura revisada.	44
<i>Tabla 8:</i> Rúbrica de práctica docente eficaz del Grupo Danielson	45
<i>Tabla 9:</i> Estándares del Distrito Escolar Unificado de Los Ángeles (LAUSD)	46
<i>Tabla 10:</i> Dimensiones del Classroom Assessment Scoring System (CLASS)	47
<i>Tabla 11:</i> Elementos de la Instrucción en Artes del Lenguaje en PLATO	48
<i>Tabla 12:</i> Dimensiones del sistema MQI.....	49
<i>Tabla 13:</i> Comparación de dimensiones similares en los instrumentos de medición revisados.....	49
<i>Tabla 14:</i> Dimensiones consideradas en el instrumento Tripod de Ferguson	50
<i>Tabla 15:</i> Dimensiones en My Student Survey de Ryan Balch.....	51
<i>Tabla 16:</i> Dimensiones en iKnowMyClass de Russell Quaglia	51
<i>Tabla 17:</i> Dimensiones en Student Survey del Departamento de Educación de Colorado.....	52
<i>Tabla 18:</i> Comparación de dimensiones a considerar por instrumento	53
<i>Tabla 19:</i> Análisis de dimensiones derivadas de la revisión de literatura e instrumentos sobre la posibilidad de que los estudiantes puedan ser buenos informantes.	54
<i>Tabla 20:</i> Dimensiones de la práctica de evaluación de acuerdo a Martínez Rizo.....	55
<i>Tabla 21:</i> Dimensiones para alumnos como fuentes de Martínez Rizo.....	56
<i>Tabla 22:</i> Estrategias de retroalimentación.....	57
<i>Tabla 23:</i> Tiempos de aplicación de la primera fase del pre-piloteo (versión 2).....	61
<i>Tabla 24:</i> Tiempos de aplicación de la primera fase del pre-piloteo segunda vuelta (versión 3).....	62
<i>Tabla 25:</i> ¿Aplicó examen de diagnóstico?	66
<i>Tabla 26:</i> ¿Hizo un examen bimestral?	67
<i>Tabla 27:</i> ¿Asigna trabajos para completar dentro del aula?	68
<i>Tabla 28:</i> ¿Asigna tareas para completar fuera del aula?	68
<i>Tabla 29:</i> Matriz de componente 1, objeto.	75
<i>Tabla 30:</i> Matriz de componente 2, propósito.	76
<i>Tabla 31:</i> Matriz de componente 3, momento	76
<i>Tabla 32:</i> Matriz de componente 4, Agentes	77
<i>Tabla 33:</i> Varianza Total Explicada sobre dimensiones de evaluación	78
<i>Tabla 34:</i> Índice de ajuste absoluto RMSEA.....	78
<i>Tabla 35:</i> Índice de ajuste comparativo ECVI.....	78
<i>Tabla 36:</i> Componente 1, retroalimentación escrita	80
<i>Tabla 37:</i> Componente 2, calidad de retroalimentación escrita.	81

Tabla 38: Componente 3, retroalimentación verbal..... 81
Tabla 39: Componente 4, calidad de retroalimentación verbal. 82
Tabla 40: Componente 5, retroalimentación individual..... 82
Tabla 41: Componente 6, retroalimentacion grupal 83



ÍNDICE DE GRÁFICAS

Gráfica 1: Grados de observación de lo menos formal a lo muy formal 29
Gráfica 2: Proceso de aplicación 64
Gráfica 3: Esquema de análisis confirmatorio AMOS 79



ACRÓNIMOS

CASTL - The Center for Advanced Study of Teaching and Learning

CEDA - Cuestionario de Evaluación de la Docencia por los Alumnos

CLASS - Classroom Assessment Scoring System

CONACYT

ELA - English Language Arts

FFT - Framework For Teaching

IES - Instituciones de Educación Superior

LAUSD - Distrito Escolar Unificado de Los Ángeles

MET – Measures of Effective Teaching

MIE - Maestría en Investigación Educativa

MQI - Mathematical Quality of Instruction

NBPTS - National Board for Professional Teaching Standards

NCCTQ - National Comprehensive Center for Teaching Quality

OCDE - Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos

PLATO - El Protocolo para la Observación de la Enseñanza de las Artes del Lenguaje

SCEITF - South Carolina Educator Improvement Task Force

SEM - Sistema Educativo Mexicano

TRAPD - Traducción, Revision, Adjudicación Pruebas y Documentación

UNESCO - Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura

RESUMEN

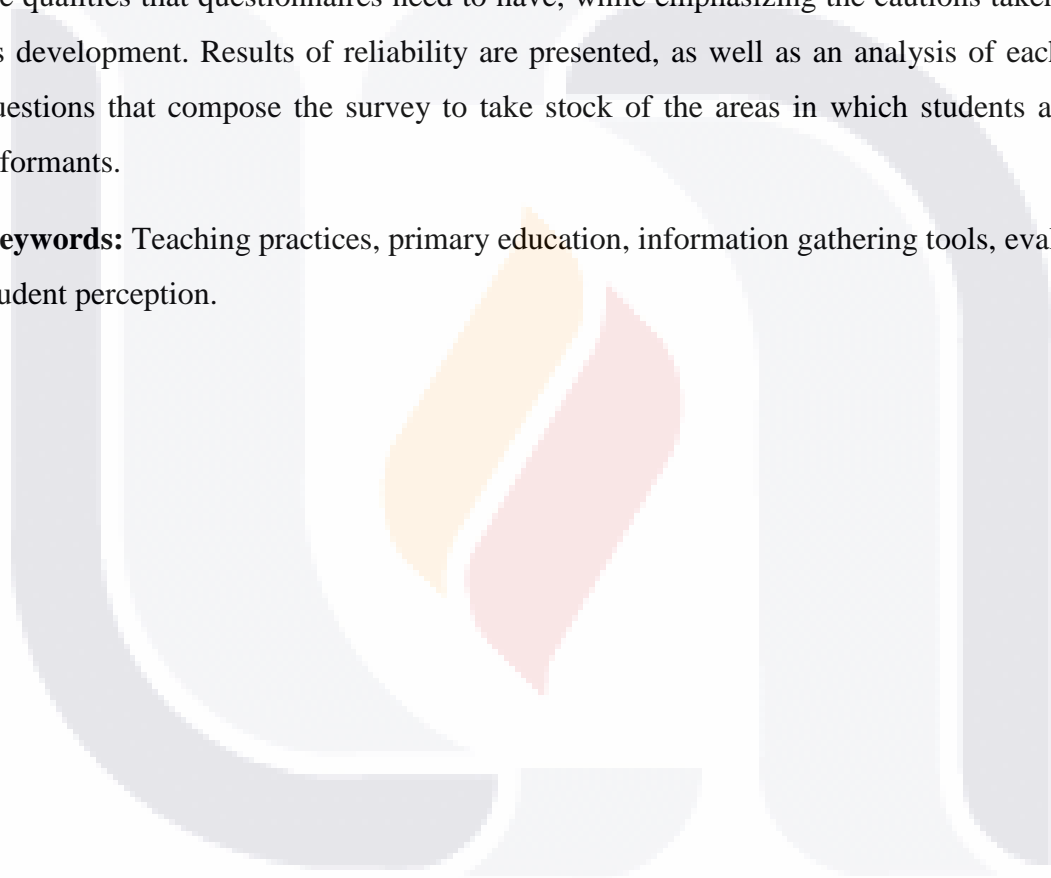
Esta tesis presenta resultados de un proyecto de corte metodológico para la elaboración de un cuestionario para alumnos de sexto grado de primaria, enfocado en las materias de matemáticas y español. El trabajo partió de la revisión de literatura sobre calidad educativa y prácticas de evaluación de docentes, para indagar sobre las características y dimensiones de dichas prácticas de evaluación. Se hizo un recuento de los tipos de acercamientos que existen para observar o medir la práctica docente y de sus informantes, y se retomaron las cualidades de los instrumentos de obtención de información, enfatizando las precauciones que se tomaron durante el proceso de elaboración. Se presenta resultados de la confiabilidad del instrumento y se hace un análisis de cada uno de los reactivos para poder hacer un recuento de los aspectos en que los alumnos son buenos informantes.

Palabras clave: Prácticas docente, enseñanza primaria, instrumentos de obtención de información, evaluación, percepción de alumnos.

ABSTRACT

This thesis presents the results of a methodological project, for developing a questionnaire focused for sixth graders in Math and Spanish. The work began with the review of research literature on educational quality and classroom assessment practices, to investigate the characteristics and dimensions of teachers' assessment practices. An account was made of the kinds of approaches that exist to observe or measure teaching practices, informants, and the qualities that questionnaires need to have, while emphasizing the cautions taken during its development. Results of reliability are presented, as well as an analysis of each of the questions that compose the survey to take stock of the areas in which students are good informants.

Keywords: Teaching practices, primary education, information gathering tools, evaluation, student perception.



INTRODUCCIÓN

Este trabajo fue elaborado a lo largo del programa de la Maestría en Investigación Educativa (MIE) de la generación 2013-2015.

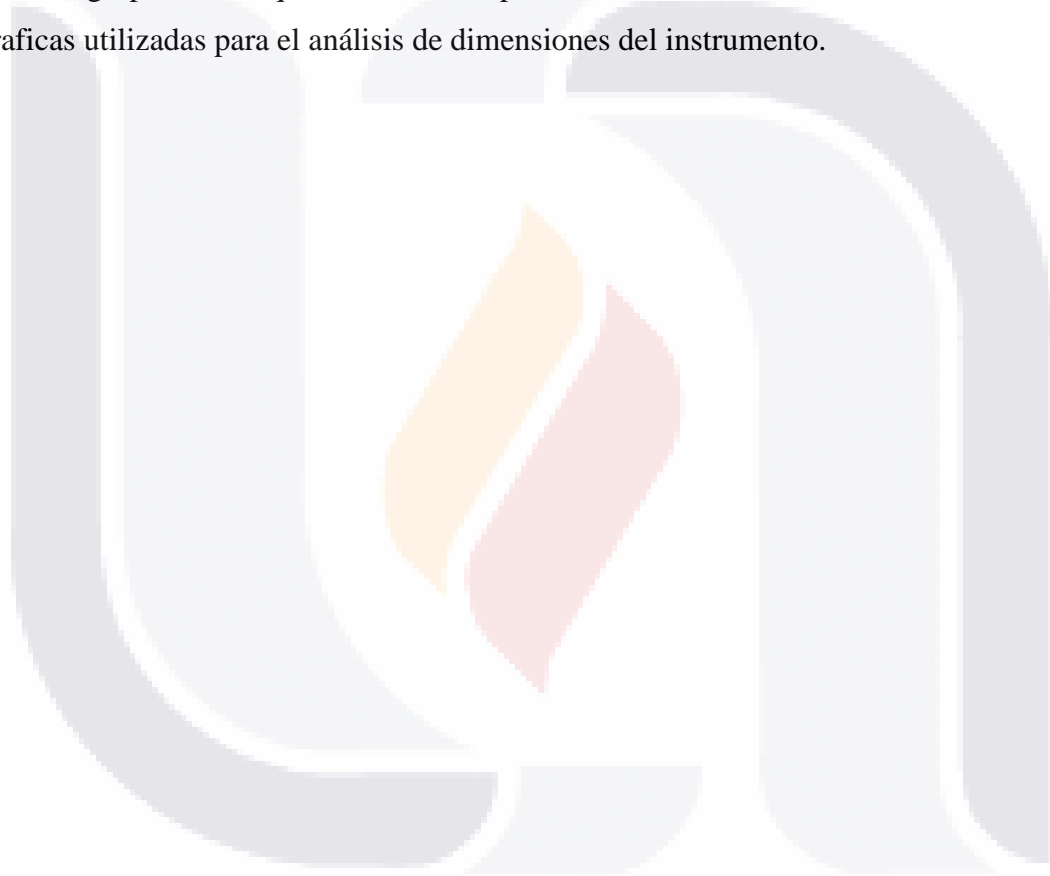
El texto está integrado por seis capítulos. El primero es el planteamiento del trabajo, cuyo primer apartado, antecedentes, se enfoca a dar un panorama general de lo que es la calidad educativa y la importancia que tiene no solo en México sino también a nivel internacional. Se toman indicadores de organizaciones internacionales para vincular la práctica docente con la calidad educativa y también se hace referencia a la evaluación y el papel que esta juega en la práctica docente eficaz. Por último se hace un recuento de los instrumentos que existen para evaluar la práctica docente en el ámbito internacional y el mexicano. El segundo apartado es la justificación del trabajo y el tercero y último define el problema de estudio y el objetivo que se pretende lograr.

El segundo capítulo, el marco teórico, sigue una línea de trabajo similar al apartado de antecedentes, comenzando con la calidad de la educación, en el cual se puntualizan las dimensiones de la práctica docente en la literatura y se precisa la necesidad de entrar a detalle con las prácticas de evaluación de los docentes. En este mismo apartado se mencionan características y dimensiones de las prácticas de evaluación de los docentes y se hace un resumen de los tipos de acercamientos que existen para observar o medir la práctica docente, y se discute la posibilidad de obtener datos de diversos informantes. El último punto retoma las cualidades de los instrumentos de obtención de información enfatizando en las precauciones que se tienen que tomar al momento de elaborar uno.

El tercer capítulo se refiere a la metodología y, dado que el proyecto de tesis tiene precisamente un carácter metodológico, contiene el desarrollo del trabajo, detallando el proceso de elaboración del instrumento y su evolución hasta llegar a su penúltima versión que fue implementada en el piloteo, precisando todas las precauciones que se tomaron tanto en la recolección de información como en la captura de datos y su análisis.

El cuarto capítulo resume el análisis de los resultados del piloteo, y el quinto hace una indagación más profunda sobre los resultados del piloteo y el proceso utilizado. En el último capítulo, de conclusiones y recomendaciones, se sintetizan los alcances y límites del instrumento y se incluyen condiciones para su aplicación.

En los anexos se incluyen los resultados del proceso de jueceo, el instrumento implementado en el piloteo, el protocolo de aplicación, guía de entrevista para el docente frente a grupo, tablas que se utilizaron para el análisis de los datos obtenidos así como las gráficas utilizadas para el análisis de dimensiones del instrumento.



CAPITULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1. Antecedentes

Hablar de la calidad educativa y su evaluación es una tarea difícil que requiere la atención de diversos actores educativos (Tiana, 2006). Debe comenzar con la definición del concepto y hacer el vínculo con la evaluación, precisando cómo es necesaria esta última para alcanzar esa calidad.

Según María Sevillano (2005), en el contexto educativo la calidad se entiende como la capacidad de proporcionar a los estudiantes el dominio de códigos culturales básicos, de la participación democrática y ciudadana, el desarrollo de la capacidad de resolver problemas y seguir aprendiendo, y el desarrollo de actitudes y valores. Tomando en cuenta esto, se puede decir que la calidad es cualidad del proceso educativo que permite desarrollar personas mejores en un entorno local, circunscrito en el país y en el mundo (Chirinos Molero y Padrón Añez, 2010).

Es por esta capacidad de desarrollo que la noción de calidad ha tomado mucha importancia no solo en México sino también a nivel internacional desde hace tiempo. Un ejemplo de la importancia que alcanzó fue la presentación del IX Congreso Español de Pedagogía en 1988, que llevaba por título, *“La Calidad y la Excelencia son Metas Deseables de la Educación”*. Otro ejemplo fue la conferencia de la OCDE, *Una Educación y Formación Para Todos*, en 1990 donde se enfatizó la importancia de este tema.

La noción de calidad educativa es muy amplia y comprende aspectos particulares relativos a distintos actores o elementos, entre los que destacan los maestros cuyo trabajo es fundamental para los resultados. Por ello una noción que forma parte de la más amplia de calidad educativa es la de calidad de la práctica docente.

Martínez Rizo (2012) define la práctica docente como “el conjunto de actividades que llevan a cabo los maestros, como parte de su trabajo en el aula o en relación directa con él, con el propósito de que los estudiantes alcancen los propósitos de aprendizaje establecidos en planes y programas de estudio”.

La práctica docente de buena calidad puede también designarse con la expresión práctica docente eficaz. Hildebrand (1971) denomina docente efectivo a aquel que es organizado, usa un enfoque de enseñanza analítico, muestra dinamismo y entusiasmo al enseñar, entre muchas otras características. Es por esto que es importante saber qué es lo que sucede dentro de las aulas con los maestros, es necesario observar la práctica docente para poder evaluar su calidad.

El concepto de evaluación es difícil de definir, al igual que la calidad educativa, pero existen muchas aproximaciones que han hecho diversos autores en la materia. Unos de estos son Stake y Denny (1969), quienes señalan que la evaluación es “el descubrimiento de la naturaleza y el valor de algo [...] no es exactamente una búsqueda de relaciones, un inventario de la situación presente o una predicción del éxito futuro. Es algo de todo esto, pero sólo en la medida que contribuye a entender la sustancia, la función y el valor del objeto evaluado”. Por su parte, Joan Mateo (2006) afirma que “la evaluación supone una forma específica de conocer y de relacionarse con la realidad, en este caso educativa, para tratar de favorecer cambios optimizadores en ella”.

El eje central para generar los cambios de los que habla Joan Mateo es la práctica docente, ya que es el docente quien puede hacer cambios para corregir fallas en los procesos de enseñanza y de aprendizaje, mediante la retroalimentación y planeación (Gutiérrez Cerda, 2002). Pero la evaluación no solo es utilizable por un superior; también puede implementarse por el mismo docente o el alumno para poder hacer cambios, ya que la autoevaluación, “mantiene consciente al alumno de su grado, avance, o nivel de logro, refuerza oportunamente al alumno en áreas de estudio o aprendizaje que se perciban como insuficientes” (Gutiérrez Cerda, 2002). La autoevaluación por parte del docente permite “planear nuevas experiencias de aprendizaje para el logro de los objetivos; así como revisar su desempeño docente e implementar las medidas correctoras inmediatamente” (Gutiérrez Cerda, 2002).

Por otra parte, Martínez Rizo (2012) señala que existen tres grupos de acercamientos al estudio de la práctica docente: 1) acercamientos basados en el análisis de productos de las prácticas, 2) observación de situaciones pedagógicas (*classroom*

observation), y 3) acercamientos basados en información dada por algunos sujetos mediante instrumentos de interrogación. Estos acercamientos son herramientas que pueden dar una visión de la práctica docente en el aula, y todos son necesarios, ya que cada uno provee información distinta sobre la práctica docente.

Hay varios instrumentos que parten de la percepción de los alumnos para generar información, por ejemplo, el denominado “*Tripod*”, y otros similares como *YouthTruth*, *My Student Survey* y *iKnowMyClass* (MET, 2012), que se crearon y utilizaron en estudios internacionales para hacer un acercamiento a la eficacia de la práctica docente, tomando en cuenta distintas dimensiones. Cabe mencionar que estos instrumentos fueron elaborados en la Unión Americana e implementados en el mismo país al igual que en Canadá y China (Cambridge Education, s.f.).

Estos instrumentos de evaluación son recientes, ya que inicialmente la práctica docente se había evaluado de una manera mucho más primitiva, pues únicamente se consideraba la escolaridad del docente, su antigüedad y la recomendación de sus superiores (Martínez Rizo, 2013). Más tarde se empezaron a desarrollar mejores instrumentos, entre ellos cuestionarios, pero éstos no tomaban como punto de partida la percepción de los alumnos, sino al mismo profesor o al supervisor, director, etc., o se utilizaban instrumentos de observación simples (Martínez Rizo, 2013). Con el tiempo, los sistemas de evaluación de la práctica docente comenzaron a ser más sofisticados, se elaboraron mejores cuestionarios e instrumentos de observación que incluyen la perspectiva de los alumnos, al igual que la de otros actores de la enseñanza (Martínez Rizo, 2013).

Este último tipo de instrumentos generalmente miden aspectos específicos de las prácticas docentes y son adecuados únicamente en sus respectivos contextos, pues como señala Julia Andrea Chávez (s.f.) “proporcionan información de las prácticas sólo en ciertos contenidos, asignaturas, grados, niveles o bien sólo son probados en un país”, y aunque existen muchos estudios e instrumentos específicos de la evaluación de la práctica docente a través de la percepción de los estudiantes en el ámbito internacional, en México y América Latina parecen muy escasos.

En Latinoamérica se cuenta con estudios para los cuales se han elaborado y adaptado instrumentos de evaluación con fines generales. El Instituto de Evaluación Educativa de la Universidad Católica del Uruguay, en conjunto con el Grupo de Trabajo sobre Estándares y Evolución de PREAL, realizó el estudio *La evaluación de aprendizajes en las aulas primaria en América Latina. Enfoques yprácticas*, de carácter descriptivo y exploratorio, sobre primarias en Argentina, Colombia, Costa Rica, El Salvador, Guatemala, México, Perú y Uruguay (Picaroni, 2011), tomando en cuenta las aportaciones de investigadores como Loureiro, y Ravela entre otros.

2. Justificación

Existen tres razones centrales por las que se considera importante realizar esta investigación. La primera es que el tema de la evaluación de maestros es de suma importancia para la calidad educativa (Martínez Rizo, 2013) y es necesario contar con instrumentos de medición que den información de calidad para evaluar a los maestros del Sistema Educativo Mexicano.

El segundo punto de la justificación parte del hecho de que crear nuevos instrumentos para dar información sobre la práctica docente desde la perspectiva del alumnado es un proceso complejo que implica tiempo de investigación y mucho costo. Este tipo de instrumentos cuentan con una larga historia en algunos países, en particular Estados Unidos de América. En este país se han hecho muchos estudios con base en este tipo de instrumentos que aportan información de calidad, ya que los alumnos son el testimonio vivo, y por ende, una fuente fidedigna sobre cómo se lleva a cabo la enseñanza, pues tienen una mayor participación en la eficacia de la misma (MET, 2012).

El tercer punto se refiere a la carencia de este tipo de instrumentos en México, y es por esto que la elaboración de un instrumento desarrollado con base en trabajos hechos previamente resulta necesario para dar una mejor visión de las prácticas de evaluación del docente en las aulas de 6° grado de primaria.

3. El problema de estudio y objetivo

Esta investigación es un trabajo de corte metodológico y por eso no plantea preguntas de investigación ni hipótesis, sino únicamente objetivos, tanto general como particulares.

3.1. Objetivo General

Crear un instrumento que genere información de calidad para poder medir las prácticas de evaluación del docente desde la perspectiva del alumnado en aulas de 6º grado de educación básica en el Estado de Aguascalientes.

3.2. Objetivos Particulares:

1. Revisar literatura sobre enseñanza eficaz o práctica docente eficaz para operacionalizar sus dimensiones y variables e identificar cuales dimensiones se refieren a información de la que pueden ser buenos informantes los estudiantes de sexto de primaria.
2. Conocer instrumentos de obtención de información para medir la práctica docente y analizar sus dimensiones.
3. A partir de lo anterior, desarrollar un instrumento de obtención de información por medio de un proceso organizado y sistemático, que incluya las fases necesarias para la construcción de instrumentos, en particular jueceo y piloteo.
4. Obtener información sobre la confiabilidad de los datos obtenidos y sobre la validez de las posibles inferencias del instrumento, para así determinar en qué condiciones puede ser aplicado, o bien, qué modificaciones se necesitan realizar para su aplicación.

CAPITULO II: MARCO TEÓRICO

En la primera parte de este capítulo se presenta la noción de calidad educativa, tomando en cuenta las aportaciones de diferentes autores que han trabajado el tema. Después se define la práctica docente y su relación con la calidad, ofreciendo algunas dimensiones, de acuerdo a diversos autores. Luego se continúa con una descripción de los tres tipos de acercamientos al estudio de las prácticas: instrumentos de interrogación, observaciones, e instrumentos basados en análisis de materiales. Para terminar se caracterizan las cualidades de los instrumentos de obtención de información, con especial atención a la confiabilidad y a la validez tanto de contenido como de constructo.

1. Calidad de la educación

Para comenzar se debe delimitar el término “calidad de la educación” ya que es complejo y comprende varias dimensiones.

Existen definiciones y dimensiones de la calidad educativa de distintos autores así como formas de alcanzar la calidad educativa. Por ejemplo Navarro (1997) la define como la característica de lograr resultados que permiten el progreso y la modernización; para conseguir esto se deben encontrar los medios necesarios para el logro de los fines mediante la adecuación de los medios. Arrién (1997) señala que la calidad está asociada a los procesos y resultados del desarrollo educativo del educando, lo que se revela en los aprendizajes relevantes del educando como sujeto, incluyendo actitudes, destrezas, valores y conocimiento. Para Núñez (1999) la calidad es un conjunto de procedimientos para descubrir y alcanzar fines específicos y prácticos.

En épocas recientes el término cobra importancia, como se aprecia en informes de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE).

Uno de los primeros informes de la UNESCO, *Aprender a ser: El mundo de la educación del hoy y el mañana* de Edgar Faure, aparecido en 1972, afirma que para mejorar la calidad de la educación se requieren cambios (UNESCO, 2005). 20 años después Jacques

Delors presentó el documento *Aprendizaje: el tesoro interior. Informe para la UNESCO de la Comisión Internacional sobre educación para el siglo XXI*, en el cual se precisa que la educación se debe basar en cuatro pilares: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser. Esto significó una mirada integrada y comprensiva de lo que constituye una educación de calidad (UNESCO, 2005).

En cuanto a la OCDE, en 2010 difundió el informe *Avances en las reformas de la educación*, que incluye recomendaciones para el Sistema Educativo Mexicano para alcanzar un mejor nivel de calidad. En 2012 la OCDE emitió otro informe, *Avances en las reformas de la educación básica en México*, en el cual propone los siguientes lineamientos para la mejora de la calidad educativa:

1. Definir la enseñanza eficaz
2. Atraer mejores candidatos a la docencia
3. Fortalecer la formación inicial docente
4. Mejorar la evaluación inicial docente
5. Abrir todas las plazas a concurso
6. Crear pruebas de inducción y prueba
7. Mejorar el desarrollo profesional
8. Evaluar para ayudar a mejorar
9. Definir un liderazgo escolar eficaz
10. Profesionalizar la formación y nombramiento de directores
11. Construir capacidad de liderazgo educativo en las escuelas y entre ellas
12. Incrementar la autonomía escolar
13. Garantizar el financiamiento para todas las escuelas
14. Fortalecer la participación social
15. Crear un comité de trabajo para la implementación

(OCDE, 2012)

Con las primeras ocho recomendaciones se puede apreciar cómo el docente es un núcleo importante de la calidad educativa, aunque no el único. Pérez Juste (2005) expone que la dificultad de una definición clara se debe a la complejidad del concepto y su intento

de reducirlo. Pero aunque es un concepto complejo existen investigadores como Pérez Juste (2005), Pedró (1993) y Martínez Rizo (1996), entre otros, que señalan que este concepto apunta a modelos eficaces de enseñanza. Agazzi (1996) señala la eficacia como el modo correcto, preciso y satisfactorio para alcanzar objetivos prácticos. En el caso del trabajo de los maestros, el término calidad puede ser sustituido por práctica docente eficaz.

2. Práctica docente eficaz

Cecilia Fierro, Bertha Fortoul y Lesvia Rosas señalan que “la práctica docente trasciende la concepción técnica de quien solo se ocupa de aplicar técnicas de enseñanza en el salón de clases” (1999, 20), y mencionan las dimensiones que se pueden apreciar en la Tabla 1:

<i>Tabla 1: Dimensiones de la práctica docente de acuerdo a Fierro, Fortoul y Rosas</i>	
1.	Personal. El docente como persona individual, como sujeto histórico, su trayectoria profesional y su trabajo.
2.	Institucional. La gestión escolar, la pertinencia institucional, la socialización profesional, la cultura institucional y la innovación docente.
3.	Interpersonal. La micropolítica, el clima institucional, las estructuras de participación y el manejo de conflictos.
4.	Social. El entorno social, político, económico y cultural en la que se encuentra, su función social y la valoración social de su trabajo, las condiciones de vida de los alumnos, y las demandas que estos tienen.
5.	Didáctica. Las estrategias de aprendizaje, las concepciones sobre el aprendizaje y la enseñanza, el rendimiento académico y los conceptos, actitudes y procesos que promueven las formas de enseñanza.
6.	Valoral. Valores personales del docente, influencia del profesor en la formación de conceptos y actitudes de sus alumnos.

(Reyes Baños, 2007)

La noción de práctica docente eficaz puede concretarse precisando lo que es un docente eficaz y como difiere de un docente altamente eficaz.

El *National Comprehensive Center for Teaching Quality* (NCCTQ) del Departamento de Educación de los Estados Unidos define al maestro efectivo como aquel cuyos estudiantes alcanzan tasas aceptables de avance en el aprendizaje, en concreto que un niño avance el equivalente de un grado escolar en un año académico. El maestro altamente efectivo, por su parte, es aquel cuyos estudiantes alcanzan un avance de aprendizaje alto, que se entiende como un avance mayor de un grado y hasta un grado y medio, en un año académico (Potemski et al., 2009 citado en Martínez Rizo, 2013).

Esta diferenciación es insuficiente, porque el avance de los alumnos puede deberse a diferentes factores, y no necesariamente al maestro. El NCCTQ ofrece una definición más precisa de la práctica docente eficaz la cual comprende cinco puntos:

- ◆ Un maestro efectivo tiene altas expectativas respecto a todos sus alumnos y les ayuda a alcanzar altos niveles de aprendizaje, según medidas de valor agregado, otras de crecimiento basadas en pruebas u formas alternativas.
- ◆ Un maestro efectivo contribuye a alcanzar resultados positivos académicos, actitudinales y sociales con sus alumnos, como asistencia regular, promoción oportuna al grado siguiente, graduación en el tiempo estipulado, autoeficacia y conducta cooperativa.
- ◆ Un maestro efectivo usa una gama de recursos para planificar y estructurar oportunidades de aprendizaje atractivas, monitorea con enfoque formativo el avance de los alumnos adaptando la enseñanza según sea necesario, y evalúa el aprendizaje utilizando múltiples fuentes de evidencia.
- ◆ Un maestro efectivo contribuye al desarrollo de aulas y escuelas que valoren la diversidad y un enfoque de ciudadanía.
- ◆ Un maestro efectivo colabora con otros docentes, administradores, padres de familia y otros profesionales de la educación para asegurar el éxito de los estudiantes, en especial de los que presentan necesidades educativas especiales o tienen más alto riesgo de fracaso.

(Goe et al., 2008; Potemski et al., 2009: 3 citado en Martínez Rizo, 2013)

Estos puntos coinciden con los rasgos que deben reunir los buenos maestros según el *National Board for Professional Teaching Standards (NBPTS)*:

<i>Tabla 2: Rasgos de los buenos maestros según el NBPTS</i>
<ol style="list-style-type: none"> 1. Estar comprometidos con los alumnos y su aprendizaje. 2. Conocer las materias que enseñan y cómo enseñarlas a sus alumnos. 3. Ser responsables de conducir y monitorear el aprendizaje de sus alumnos. 4. Reflexionar sobre su propia práctica y aprender de la experiencia. 5. Ser miembros de comunidades de aprendizaje.

(NBPTS, 1989 citado en Martínez Rizo, 2013)

Además de estas definiciones de práctica docente eficaz, para poder medirla u observarla de manera precisa se deben especificar sus dimensiones. A continuación se aprecian las dimensiones del concepto tanto en la literatura como en varios instrumentos diseñados para su medición u observación.

Shinkfield y Stufflebeam (1995) ofrecen cuatro criterios para la docencia efectiva:

<i>Tabla 3: Criterios de docencia efectiva según Shinkfield y Stufflebeam</i>	
CRITERIO 1: Clima en el Aula	CRITERIO 2: Planeación
<ol style="list-style-type: none"> 1a. La motivación positiva es evidente. 1b. Se refleja un enfoque en el comportamiento del estudiante en lugar de la personalidad. 1c. Las aulas se caracterizan por un ambiente en el que todos los estudiantes se sienten libres para ser parte de la clase. 1d. Existe un alto grado de alabanza académico apropiado para todos los estudiantes. 1e. La preocupación por el aumento del porcentaje de respuestas correctas dadas por los alumnos en clase y en las tareas, mientras que al mismo tiempo la celebración de las expectativas realistas altas son evidente. 1f. El maestro demuestra la participación activa y el liderazgo visible. 1g. El profesor da la impresión de que disfruta trabajar con los estudiantes y refleja el respeto por ellos como individuos. 	<ol style="list-style-type: none"> 2a. Se planea todo el tiempo considerando estar en contacto con el alumno 2b. Planes de Unidad que imparte generalmente incluyen lo siguiente: <ol style="list-style-type: none"> i. Metas a largo plazo y los objetivos a corto plazo están claramente identificados ii. Materiales y métodos a utilizar, mostrando una variedad de formas de ilustrar la información. iii. Recursos suplementarios especiales cuando sea necesario (por ejemplo, la gente de la biblioteca, excursiones, recursos). iv. Disposiciones para que los estudiantes sean guiados y / o en práctica independiente. v. Métodos que se utilizarán en la verificación de la comprensión del estudiante, obtener retroalimentación suficiente.

CRITERIO 3: El Acto Didáctico	CRITERIO 4: Habilidades Directivas
<p>4a. Explicación, demostración, práctica y retroalimentación se presentan de manera que los estudiantes puedan comprender y retener lo que se está enseñando.</p> <p>4b. Agrupaciones variadas, los métodos y materiales utilizados se basan en las necesidades de los estudiantes y los objetivos de la lección.</p> <p>4c. Se hace hincapié en la prestación de un alto porcentaje de tiempo comprometido al aprendizaje.</p> <p>4d. Se reconoce la importancia de la adecuada utilización de un modelo de enseñanza directa de instrucciones: Mantener a los estudiantes en su tarea; habilidades de supervisión directa, la calidad del trabajo de seguridad.</p> <p>4e. Todas las actividades de enseñanza no directos son monitoreados por su utilidad y pertinencia (es decir, las asignaciones, tareas, trabajo individual exámenes y pruebas).</p>	<p>4a. La planificación de la enseñanza maximiza el tiempo de tarea del estudiante.</p> <p>4b. Límites de la conducta de los estudiantes están claramente definidos, comunicados a los estudiantes y supervisados constantemente.</p> <p>4c. El maestro supervisa al grupo mientras se enfoca con grupos pequeños y particulares.</p> <p>4d. El maestro organiza y arregla el aula con el fin de facilitar el aprendizaje y minimizar las interrupciones de los estudiantes.</p> <p>4e. Las transiciones de un área de la enseñanza a otra se hacen sin problemas y demuestran la planificación previa.</p> <p>4f. Todos los estudiantes son tratados de una manera justa y coherente, teniendo en cuenta las necesidades individuales.</p>

(Shinkfield y Stufflebeam, 1995)

Se aprecia que el tener y fomentar un entorno favorable de aprendizaje es primordial para el docente, al igual que la planificación de las lecciones y su vinculación con la vida real para que sea altamente significativo para el alumno. Otra dimensión que es importante es el trato que el docente tiene con los alumnos, aspecto que no se puede dejar de ver en ningún instrumento que se haga para la medición de la práctica docente eficaz.

El Equipo de Trabajo para el Mejoramiento del Educador de Carolina del Sur (*South Carolina Educator Improvement Task Force SCEITF*) ofrece cinco dimensiones de rendimiento y comportamientos que profesores de nuevo ingreso deberían de mostrar para su labor, como se puede apreciar en la Tabla 4.

Tabla 4: Rendimiento que profesores de nuevo ingreso deberían mostrar (SCEITF)

DIMENSIÓN 1: Planea actividades de aprendizaje para alcanzar objetivos y necesidades de los estudiantes	DIMENSIÓN 2: Cumple responsabilidades de instrucción
1a. Los objetivos de la lección están expresados en resultados observables de aprendizaje. 1b. Los objetivos de aprendizaje son compatibles con el contenido y el nivel. 1c. Se planifican los procedimientos de instrucción establecidos para alcanzar cada objetivo. 1d. Se planifican experiencias de aprendizaje para involucrar a estudiantes de forma activa en la lección. 1e. Se expresan los materiales de apoyo necesarios para alcanzar los objetivos. 1f. Se planean procedimientos o materiales para dar cabida a las diferencias en al menos dos áreas de la necesidad del estudiante. 1g. Se planifican los procedimientos de evaluación para medir cada objetivo declarado. 1h. Se mantiene un registro del progreso del estudiante individual.	2a. La lección comienza puntualmente. 2b. La instrucción facilita el logro de un objetivo declarado en los estudiantes. 2c. Al menos dos áreas de necesidades de los estudiantes se alojan en las actividades de aprendizaje. 2d. Una técnica de estimulación se utiliza para motivar el interés de los estudiantes. 2e. Se demuestra más de un método de enseñanza. 2f. Se emplean diversas formas de trabajo/instrucción. 2g. Todos los estudiantes reciben una oportunidad para participar activamente. 2h. Se proporciona una oportunidad para que todos los estudiantes apliquen los conocimientos, las prácticas o competencias establecidas en los objetivos. 2i. Se obtiene información de los estudiantes para determinar la necesidad de aclarar, asistir, o ajustar en su método de instrucción. 2j. Se proporciona información sobre el progreso o el rendimiento a los alumnos durante la lección. 2k. La instrucción es compatible con el entorno físico.
DIMENSIÓN 3: Docente utiliza técnicas profesionales de gestión de aula para ayudar alumnos en aprendizaje.	DIMENSIÓN 4: Maestro se comunica aceptablemente
3a. Las expectativas para el aprendizaje se declaran o se establecen con los estudiantes. 3b. La firmeza del maestro en el manejo del comportamiento transmite confianza. 3c. Procedimientos de la clase se dirigen de una manera segura. 3d. Las experiencias de aprendizaje se ofrecen durante todo el período de instrucción y sin pérdida de tiempo de instrucción. 3e. Las interrupciones se tratan si interfieren con el aprendizaje de otros estudiantes. 3f. Escuela, distrito o códigos profesionales de conducta se cumplen y se hacen cumplir por el profesor. 3g. Se usan técnicas para involucrar a los estudiantes. 3h. Se ofrece ayuda especial a los estudiantes. 3i. Se hacen ajustes en la lección, cuando es necesario. 3j. El profesor mantiene paciencia y equilibrio. 3k. Los estudiantes son tratados con justicia e imparcialidad.	4a. El plan de instrucción se comunica a los estudiantes. 4b. Una secuencia lógica es seguida en la lección. 4c. Preguntas, descripciones y explicaciones satisfacen nivel de los estudiantes de la comprensión. 4d. Las explicaciones se cambian con diferentes palabras cuando explicaciones iniciales son insuficientes. 4e. Las manifestaciones o ejemplos son utilizados por el profesor para la ilustración. 4f. El conocimiento de la materia se comunica con confianza y autoridad. 4g. Información de temas comunicada de manera exacta. 4h. El material escrito es legible. 4i. La comunicación escrita preparada por el profesor es libre de errores de ortografía y gramática. 4j. La comunicación oral por el profesor está libre de errores frecuentes de gramática. 4k. Calidad de voz no interfiere con la comunicación.
DIMENSIÓN 5: Demuestra una actitud positiva hacia los estudiantes y el aprendizaje	
5a. Cortesía y respeto se modelan. 5b. Se refuerza positivamente a los estudiantes que participan en el aprendizaje. 5c. Los estudiantes son alentados a expresar ideas personales, necesidades o intereses. 5d. Referencias personalizadas se utilizan para la ilustración. 5e. El apoyo se demuestra cuando los estudiantes dan una respuesta errónea. 5f. Se les dan razones los estudiantes de las acciones, decisiones o directivas. 5g. El valor de la lección o sus componentes se comunican. 5h. El entusiasmo por el aprendizaje y la enseñanza se comunica. 5i. Se comunica la necesidad de mantener una mente abierta. 5j. Demuestra un buen sentido de humor.	

(SCEITF, 1983 citado en Bedwell et al., 1991)

Lo que recalca este rubro es que el docente demuestra una actitud positiva hacia los estudiantes y el aprendizaje dentro de una sola dimensión al igual que las otras ya mencionadas anteriormente. La actitud positiva es central ya que es la motivación, no solo para el docente sino también para los alumnos.

Martínez Rizo ofrece un resumen de lo que es la práctica docente eficaz en dimensiones divididas en insumos, procesos y resultados:

Tabla 5: Dimensiones de la práctica docente eficaz según Martínez Rizo

INSUMOS	PROCESOS	RESULTADOS
Rasgos personales <ul style="list-style-type: none"> • Capacidad intelectual. • Madurez afectiva. 	Normalidad mínima <ul style="list-style-type: none"> • Asistencia, puntualidad. • No dañar a los alumnos. • Cumplir el programa. 	Formales <ul style="list-style-type: none"> • Asistencia de alumnos. • Permanencia hasta final. • Promoción de grado.
Creencias, concepciones <ul style="list-style-type: none"> • Sobre los alumnos. • Sobre él mismo. • Sobre los compañeros, la enseñanza, evaluación. 	Prácticas de enseñanza <ul style="list-style-type: none"> • Planeación de clases. • Preparación de material. • Desarrollo de sesiones. • Interacción con alumnos. 	Cognitivos <ul style="list-style-type: none"> • Resultados de alumnos en todas las áreas. • Avance respecto a inicio. • Resultados alumnos más vulnerables, equidad.
Conocimientos <ul style="list-style-type: none"> • De competencias básicas. • Del currículo y contenidos. • Pedagógicos generales. • Pedagógico del contenido. 	Prácticas de evaluación <ul style="list-style-type: none"> • Monitoreo permanente. • Evaluación final. • Retroalimentación. 	No cognitivos <ul style="list-style-type: none"> • Salud física y mental. • Competencia ciudadana. • Responsabilidad y en general valores éticos.
Actitudes y valores <ul style="list-style-type: none"> • Reflexión, autocrítica. • Trabajo en equipo. • Comprensión de contexto. • Respeto de diversidad. • Valores éticos en general. 	Prácticas de gestión <ul style="list-style-type: none"> • Manejo de aula y grupo. • Trabajo en colectivo. • Relación con padres. 	

(Martínez Rizo, 2013)

Este esquema resalta los conocimientos de los docentes, sus actitudes, manejo del grupo y sus prácticas de enseñanza pero también ofrece lo que estos dan como resultados. Algunos de los aspectos de resultados son fáciles de medir, como lo es la asistencia, permanencia y promoción de grado, pero algunos aspectos como el avance y competencia ciudadana no son, y dificultan su medición.

3. Evaluación

Felipe Martínez Rizo(2013) señala que se pueden confundir los conceptos de medición u observación con el de evaluación. La evaluación según Luque Freire y Díaz D (s.f.) implica conocer, analizar y emitir un juicio de valor sobre la calidad, la corrección o la oportunidad de lo que se evalúa con el fin de orientar la toma de decisiones que contribuyan a la mejora de la calidad (Citado en Ravela, P., 2010). Mientras que la observación o medición implica en conocer que es lo que está sucediendo sin emitir un juicio.

En el lenguaje cotidiano se otorga al verbo evaluar el significado de estimar, calcular, justipreciar, valorar, apreciar o señalar el valor, atribuir valor a algo. La operación de evaluar algo o a alguien consiste en estimar su valor no material (Sacristán, 1992).

La evaluación y la mejora de la práctica docente están relacionados cercanamente, ya que con esto se pretende asegurar que todo docente frente a grupo tenga las competencias necesarias para desempeñar su labor adecuadamente, y poder separar del servicio a los docentes que no cumplan con los estándares de calidad (Martínez Rizo, 2013).

Evaluar hace referencia a cualquier proceso por medio del que alguna o varias características de un alumno, de un grupo de estudiantes, de un ambiente educativo, de objetivos educativos, de materiales, profesores, programas, etc., reciben la atención del que evalúa, se analizan y se valoran sus características y condiciones en función de unos criterios o puntos de referencia para emitir un juicio que sea relevante para la educación(Sacristán, 1989) para lo cual hacen falta instrumentos que recuperen información.

Mucho del desarrollo de estos instrumentos ha sido para evaluación pero no necesariamente deben ser usados para ese fin, sino más bien para observar o medir bien, mejor, o con mayor precisión las practicas docentes y luego se puede usar esta información para evaluar, a lo que este trabajo no pretende llegar, limitándose a tratar de contribuir a mejorar la observación o medición de las practicas docentes. Por esto se debe de discutir los tipos de acercamientos que existen para observar o medir dichas prácticas.

4. Acercamientos a la observación o medición de la práctica docente

Existen tres grupos de acercamientos a la práctica docente, el primero es el de técnicas basadas en preguntas: cuestionarios y otros instrumentos de interrogación. El segundo grupo comprende las técnicas basadas en observación, y el tercero las técnicas basadas en análisis de materiales. Cada uno de estos grupos tiene diferentes ventajas y limitaciones, los cuales se consideran en los siguientes apartados.

4.1. Instrumentos de interrogación

El cuestionario es considerado como el procedimiento clásico de los instrumentos de interrogación para la obtención de datos en las ciencias sociales. Introducido por Francis Galton (Clouser, 2007), es un documento integrado por un conjunto de preguntas redactadas y estructuradas de forma coherente, con el objetivo de recabar información de los informantes encuestados. Una de sus grandes ventajas es que se puede consultar a una población, ya sea por censo o por muestra, en una manera rápida y económica, lo que lo hace uno de los métodos más populares, como señala Pérez Juste (1991). Su aplicación puede ser hecha por el mismo investigador, por un tercero (capacitado de ser necesario) o en forma auto-administrada (contestado por el mismo informante); puede ser aplicado usando formas impresas en papel, entregadas directamente o enviadas por correo tradicional o por vía electrónica, pero también de manera verbal por teléfono.

El cuestionario es muy útil para la recolección de datos en lugares con acceso difícil o cuando se trata de una población muy grande, pero aunque es una de las técnicas más utilizadas, su dificultad recae en la formulación de las preguntas, que deben de tener “la claridad suficiente para que funcionen en la interacción personal que supone el cuestionario. Además hay que hacer todo lo posible para maximizar la probabilidad de que el sujeto conteste las preguntas” (Fox, 1981). Cea D’Ancona (2004) da las siguientes recomendaciones para la redacción de las preguntas de un cuestionario:

- La pregunta ha de ser lo más objetiva o neutra posible para no influir en respuesta.
- No redactar preguntas en forma negativa.
- Redactar preguntas de forma personal y directa.

- TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS
- Ni las preguntas ni las alternativas de respuesta (cuando se ofrezcan) pueden referirse a varias cuestiones al mismo tiempo. El principio de la idea única.
 - No emplear palabras que comporten una reacción estereotipada.

Pero aun así la elaboración de un cuestionario requiere de mucho esfuerzo y dedicación, ya que se deben de cuidar varios elementos, como los siguientes:

- Especificar los objetivos de la encuesta. La información que pretende recogerse.
- Identificar los conceptos centrales en la investigación y traducirlos en indicadores validos que ayuden a reducir los errores de especificación
- Elegir el método de encuesta a aplicar y concretar la población a sondear (nivel de formación de la población, su dominio del idioma, su capacidad de comunicación verbal, además de su interés por el tema).
- Concretar los análisis que se prevén realizar, en consonancia con los objetivos de la investigación.

(Cea D'Ancona, 2004)

Un tipo especial de cuestionarios son las escalas de evaluación. Estas son instrumento/cuestionarios que permiten un escalamiento acumulativo de sus ítems para medir una sola dimensión. Algunas escalas, según Cea D'Ancona (2004) son:

- **Escala de Distancia Social de Bogardus** - En 1925 apareció la propuesta de Emory S. Bogardus, que consiste en una serie de proposiciones dispuestas de modo que reflejan un decreciente deseo de interrelación con personas de etnias diferentes o expuestas a estigmas sociales.
- **Escala diferencial de Thurstone** - Consiste en una serie de proposiciones relativas a cierta actitud, más o menos favorables o contrarias a la misma. Al encuestado se le pide que indique su acuerdo o desacuerdo con cada frase o proposición. El promedio de las respuestas resumirá su actitud ante el problema que se investiga.
- **Escalograma o escala acumulativa de Guttman** - En 1944 Louis Guttman propuso un procedimiento escalar acumulativo para la medición de las actitudes. En ella la respuesta positiva a un ítem supone una respuesta positiva a aquellos ítems

que se sitúen por debajo de él. Ello exige una clasificación jerárquica y acumulativa de los ítems.

- **Escala aditiva de Likert**- En 1932, propuesta por Rensis Likert, contiene aproximadamente el mismo número de ítems o proposiciones claramente favorables y desfavorables hacia el objeto de actitud. Han de ser expresión de un comportamiento deseado, enunciados de forma categórica, en el sentido del deber ser, y no se deberían incluir aseveraciones muy suaves pues suscitan demasiado acuerdo cuando se incluyen en una escala Likert. Las repuestas son politómicas ya que cuenta con cinco categorías de respuesta para cada ítem, por ejemplo, muy de acuerdo, de acuerdo, indeciso, en desacuerdo, muy en desacuerdo.
- **Diferencial Semántico de Osgood** - Procedimiento para asegurar el significado connotativo de los conceptos. Muestra utilidad en la medición de estereotipos sociales y, en general, en la medición de las actitudes diferenciales ante distintos grupos sociales. Se pide a los encuestados que marquen una de las posiciones (generalmente siete) que median entre dos adjetivos antónimos.

En resumen, como dice Hopkins (1989), los cuestionarios simples y las escalas pueden ser una rica fuente de información. En el caso de la práctica docente, permiten comparar directamente grupos e individuos, y dan información sobre actitudes, adecuación de recursos, adecuación del profesor y adecuaciones de las sesiones de clases.

También hay inconvenientes a considerar en cuanto a este tipo de instrumentos, como el tiempo de análisis que implica; que se requiere de gran preparación para la elaboración de preguntas claras y relevantes; la dificultad de conseguir preguntas que exploren en profundidad; que la eficacia depende mucho de la capacidad lectora de los sujetos, que además podrían no contestar sinceramente y dar más bien respuestas que son socialmente correctas. Todo eso se puede contrarrestar o minimizar con un proceso metódico de elaboración (Rea, L. y Parker, R., 1992).

El cuestionario y las escalas no son los únicos instrumentos de interrogación. Otro muy importante de este grupo es la entrevista, que puede ser estructurada, semi-estructurada y de profundidad. Cada una depende del foco de la entrevista y el tipo de información que

se espera obtener, pero en los tres casos se espera que los informantes estén expuestos a una situación concreta y las preguntas se centran en su experiencia, con el propósito de indagar a profundidad sobre ella. Se define como “una situación, normalmente entre dos personas, en la que se van turnando en la toma de la palabra, de manera que el entrevistador propone temas el entrevistado trata de producir respuestas localmente aceptables” (Callejo, 2002).

Existen ventajas e inconvenientes para la aplicación de una entrevista en una investigación como las siguientes:

- Ventajas
 - Riqueza informativa: intensiva, holística, contextualizada y personalizada.
 - Posibilidad de indagación por derroteros no previstos.
 - Flexibilidad y economía.
 - Contrapunto cualitativo de resultados cuantitativos.
 - Accesibilidad a información difícil de observar.
 - Preferible por su intimidad y comodidad.
- Inconvenientes
 - Factor tiempo.
 - Problemas potenciales de reactividad, fiabilidad y validez.
 - Falta de observación directa.
 - Carencia de las ventajas de interacción grupal.

(Valles, 1999)

Se deben de tomar en cuenta las ventajas y desventajas de cada una de estos instrumentos de interrogación para valorar cual se adecúa mejor a los objetivos y propósitos de la investigación, o incluso valorar si hace falta algún otro tipo de acercamiento para poder triangular la información recaudada.

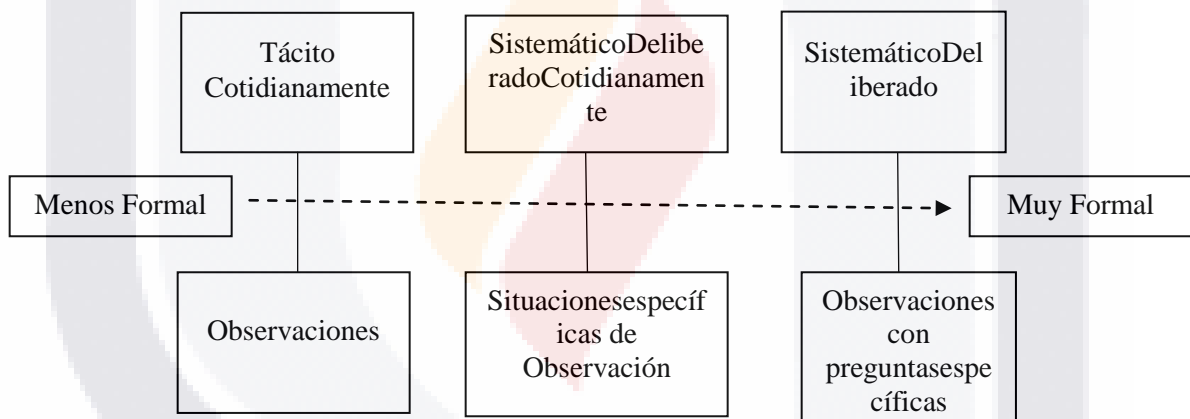
4.2. Observaciones

En este grupo de instrumentos la información no se obtiene directamente del sujeto o informante, es recabada por otra persona. Cuando prevalecían posturas conductistas, una técnica observacional se definía de la siguiente manera:

Es una en la que un observador registra aspectos relevantes de una conducta que tiene lugar en el aula a medida que ocurre o muy poco después con un mínimo de cuantificación entre la observación de la conducta y su registro... por consiguiente no se incluyen en esta definición esquemas en los que se pide al observador que califique al maestro, a los alumnos o a la clase en una o más dimensiones, aún si las calificaciones se basan en la observación directa de conductas específicas. (Medley y Mitzel, 1963 en Martínez Rizo, 2013)

Posteriormente la observación se define en forma menos restrictiva. Es algo que ocurre todos los días en forma no sistemática. Pero para que la observación sea utilizable para contestar una pregunta de investigación tiene que ser intencional y sistemática (Evertson y Green 1986). También cabe señalar que no toda observación es formal o informal, más bien existen grados que se pueden conceptualizar en el siguiente esquema:

Gráfica 1: Grados de observación de lo menos formal a lo muy formal



(Evertson y Green, 1986)

Con este esquema se puede guiar al investigador para la creación del tipo de instrumento que se tiene que preparar para que se adecúe mejor a los objetivos de cada investigación en particular.

Otra instancia de adecuación desde antes de la implementación es la definición y caracterización del objeto de investigación. Aunque en un inicio no es necesario tener el objeto de investigación muy preciso, es necesario tener una idea inicial ir la precisando conforme avanza la investigación. Esto aplica también a la(s) pregunta(s) de investigación

cuando se tiene un primer acercamiento con los sujetos, ya que el investigador propone preguntas al igual que respuestas (López Estrada y Deslauriers, 2011).

Aunque la observación es muy útil existen también fuentes de error y limitaciones que se deben de tomar en cuenta. José Luis Morán (2007) distingue las fuentes de error en las siguientes tres maneras:

- El observador - La participación de personas no involucradas en la investigación; que pueden conducir a la inconsistencia de los resultados.
- El instrumento - Desaciertos que se incurren en la elaboración, si no se precisa bien lo que se desea medir. Se debe partir de una definición operacional, especificando los criterios e indicadores de la medición de las variables.
- El objeto - Obedece al hecho de que cuando se observa el fenómeno en estudio los aspectos que se deben abordar no se presentan en igualdad de condiciones.

Y da las siguientes limitaciones:

- En ocasiones es difícil que una conducta se presente en el momento que decidimos observar.
- La observación es difícil por la presencia de factores que no se han podido controlar.
- Las conductas a observar algunas veces están condicionadas a la duración de las mismas o porque existen acontecimientos que dificultan la observación.
- Existe la creencia de que lo que se observa no se pueda cuantificar o codificar pese a existir técnicas para poder realizar la observación.

(Morán, 2007)

Herrero Nivelá (1997) señala otras desventajas: si los datos se obtienen de forma puntual y sin posibilidad de seguimiento, puede haber inconsistencia; no se puede prever la ocurrencia de las conductas de interés; hay situaciones muy complejas que son difíciles de codificar; requiere de mucha objetividad por parte del observador a la hora de hacer inferencias; y la imposibilidad de observar las conductas íntimas y privadas de los sujetos.

Las ventajas de la observación incluyen que permite obtener información de los hechos tal y como ocurren en la realidad; permite percibir formas de conducta que en ocasiones no son relevantes para los sujetos observados; existen situaciones en las que la información solo puede obtenerse mediante la observación; no se necesita la colaboración del sujeto observado (Morán, 2007). Otras ventajas son:

- Permite un estudio progresivo de casos particulares que se van acumulando.
- Garantiza la preservación de toda la riqueza informativa de la situación.
- Permite la evaluación de contextos y de procedimientos.

(Anguera, 1988; citado en Herrero Nivelá, 1997)

4.3. Análisis de materiales

Este grupo de técnicas incluye procedimientos de obtención de información a partir del análisis de productos de los sujetos que se estudian, en este caso, de los docentes de los alumnos.

En este grupo se incluye el análisis de tareas, los portafolios de los estudiantes o los profesores y sus variantes, análisis de planes de clase, cuadernos de alumnos, exámenes, etcétera.

Esta es una categoría muy distinta a las dos anteriores, cuestionarios y observación, ya que en esta se cuenta con evidencia física de lo que está haciendo el docente dentro del aula y no se toma la perspectiva de algún actor.

Uno de estos acercamientos es el del análisis de tareas que los alumnos llevan a cabo con base en las indicaciones de los maestros, que “podrá revelar muchas cosas sobre la práctica del maestro, como la forma en que entiende su papel, el manejo que tiene de los contenidos, su concepción de la evaluación, el grado en que ofrece retroalimentación” (Matsumura, 2003; citado en Martínez Rizo, 2012).

Algunas preguntas que pueden guiar la obtención de información acerca de las tareas que se hacen dentro del aula son: ¿Qué hace el alumno?, ¿Cómo lo hace?, ¿Por qué?, ¿Qué

requiere la tarea?, ¿En qué consiste?, ¿Cómo la presentó el docente?, ¿Qué preguntas formuló?, ¿Qué material utilizó?, ¿Dónde se puede utilizar en la vida cotidiana? ¿Cómo evaluar tareas y competencias? (Romo Martínez, 2013).

Conviene añadir que, al estudiar las prácticas docentes de un maestro con base en el análisis de materiales producidos por él mismo o sus alumnos, si se quiere al analizar no solamente lo que hizo el maestro sino también lo que pretendía hacer será necesario explorarlo de otra manera, sea con una entrevista, sea mediante un cuestionario anexo a las evidencias recabadas.

Otra técnica de este grupo es el portafolio y sus variantes. En el caso de portafolios de maestros se trata de conjuntos de materiales que muestran evidencia de su práctica docente, su contribución a su entorno educativo y el progreso de sus estudiantes. Los portafolios pueden incluir planeaciones de clase, tareas en casa, exámenes, otras evaluaciones, ejemplos de los trabajos de los alumnos, videos de clase, apuntes del docente y comunicaciones con los padres de familia. Un ejemplo de un portafolio es el que emplea el programa de certificación del Consejo Nacional para Estándares Profesionales en la Enseñanza (*National Board for Professional Teaching Standards, NBPTS*) que incluye:

- Una entrada con el trabajo de los estudiantes dentro del aula.
- Dos entradas que consiste en grabación; en vídeo de las interacciones entre el profesor y los estudiantes.
- Una entrada que proporcione evidencia de los logros del profesor fuera del aula y cómo ese aprendizaje impacta el trabajo del estudiante.

(Strong, 2011)

Otro ejemplo de portafolios es el Scoop Notebook que es un híbrido de tres métodos de obtención de información: viñetas, diarios y artefactos. Es un protocolo especializado en la materia de matemáticas para la recolección y la calificación de la calidad de los artefactos mediante matrices de valoración o rúbricas. En su desarrollo se apreció una desventaja, que es la carga de trabajo que representa para los maestros cuyas prácticas se quiere estudiar. Como ventaja, en cambio, captura muchos aspectos importantes de la

instrucción, y puede ayudar a personas externas a entender lo que ocurre en las clases sin tener que observarlas directamente (Borko; Stecher y Kuffner, 2007: citado en Romo Martínez, 2013).

El uso de portafolios para estudiar la práctica docente no solo puede ser útil para alguien externo sino también para ayudar a los maestros, en particular a los que están en formación, para que puedan reflexionar sobre su trabajo y para proporcionarles información sobre su práctica en un amplio espectro de actividades, muchas de las cuales no son medibles mediante la observación en el aula. Sin embargo, la propia amplitud de los elementos que pueden formar un portafolios hace difícil estandarizar la información que producen y lograr niveles aceptables de confiabilidad entre calificadores.

Para terminar este panorama de los diferentes tipos de acercamientos a la medición de la práctica docente y como señala Martínez Rizo (2012), “ningún acercamiento es en sí mismo superior o inferior a otros; la calidad de la información que dará cada uno depende del objeto y el propósito del estudio, de la calidad del instrumento y la forma en que se aplique y se analicen sus resultados”.

Otro aspecto que también se debe de tomar en cuenta son los distintos informantes que pueden dar información sobre las practicas docentes, lo que se hace a continuación.

5. Relación de los instrumentos con los informantes

La selección de un tipo de acercamiento en parte depende del tipo de informante con que se cuenta o del que se pretende recolectar información. Los dos grandes informantes de los que se discutirá son los maestros y los alumnos, aunque también se tomarán en cuenta otros informantes que podrían dar información de utilidad sobre la práctica docente.

5.1. Maestros

En el caso de los maestros, cuando se les pide información se debe de tomar en cuenta que podría tener una tendencia a responder lo deseable en lugar de lo real. Por ello hay que cuidar el tipo de información que se pide ya que, cuando se trata de temas delicados o amenazantes, los maestros podrían no dar información de calidad.

Esto se puede observar aun más en auto-reportes ya que tienen el riesgo de que los maestros no informen sobre lo que realmente hicieron, sobre sus prácticas efectivas, sino sobre lo que consideran que debieron haber hecho, o sobre las prácticas consideradas deseables en la profesión (Martínez Rizo, 2012). Pero esta limitación se puede amortiguar con instrumentos debidamente elaborados y un análisis apropiado. Un ejemplo es el estudio de Koziol y Burns (1986), en el cual se analizó la calidad de información que reportaron nueve profesores de inglés. En ese trabajo se hizo una triangulación de información con la que dieron los alumnos y con observaciones, de lo cual se encontró que “la información sobre las prácticas de los maestros que se obtuvo gracias a los auto-reportes basados en el instrumento descrito mostró razonable consistencia interna y también fue congruente con la información que dieron los alumnos y la que se obtuvo mediante observaciones en aula” (Koziol y Burns, 1986: citado en Martínez Rizo, 2012).

Existen otras formas en que se puede pedir información a los maestros reduciendo el sesgo que se pueda producir. Una es que se pida a los maestros que describan sus actividades docentes en forma recurrente y por cierto periodo de tiempo con un diario o bitácora. La diferencia radica en la periodicidad con que se pide la información, pues es menos probable que se distorsione la realidad si las actividades se reportan varias veces a lo largo del tiempo (Martínez Rizo, 2012). El contratiempo de esta técnica es que implica más trabajo por parte del docente. La cantidad de trabajo depende de los formatos para recuperar la información. Pedirle a un docente que lleve un diario abierto implica una carga sustancial de trabajo extra, pero sí se le pide que llene un formato altamente estructurado durante el mismo lapso de tiempo puede implicar menos trabajo por su parte (Martínez Rizo, 2012), por lo que se podría obtener información de mayor calidad ya que se evitaría el agotamiento y la deserción por parte de los participantes.

También se puede obtener información de los maestros mediante la observación, en la cual un tercero, comúnmente el investigador o alguien altamente calificado, interpreta y proporciona los datos con base en lo que ve.

5.2. Alumnos

No son únicamente los maestros los que pueden proporcionar información de calidad de su propia práctica; en cierta medida también pueden hacerlo los alumnos, quienes probablemente son inadecuados para opinar sobre el conocimiento de sus maestros así como sobre la planeación de las clases y otros aspectos, pero algunas investigaciones muestran que los alumnos pueden llegar a ser fuentes confiables de información en cuanto a otros aspectos de las prácticas docentes.

Esto no es una noción nueva para la evaluación de profesores universitarios ya que es la forma más utilizada por muchas Instituciones de Educación Superior (IES) para evaluar a los docentes con base a cuestionarios aplicados a los alumnos (Zambrano; Meda y Lara, 2005). Estos cuestionarios pueden ser de diversos tipos; un ejemplo es el instrumento denominado Cuestionario de Evaluación de la Docencia por los Alumnos (CEDA) (Rodríguez y cols., 2000; Rugarcía, 1994: citado en Zambrano; Meda y Lara, 2005).

La implementación de estos cuestionarios desde esta perspectiva, Según Marsh (1984), tiene los siguientes propósitos:

- Diagnóstico y evaluación de los profesores sobre su desempeño.
- Medición para la toma de decisiones sobre el otorgamiento de la definitividad de los profesores y su promoción.
- Recabar información para que los alumnos puedan seleccionar cursos e instructores.
- La investigación sobre los resultados y los procesos docentes.

Pero los estudiantes universitarios no son los únicos adecuados para informar sobre los temas cubiertos, las estrategias docentes utilizadas, la retroalimentación que brindan los maestros o si se lograron los objetivos, entre otros temas. Otros trabajos muestran que desde los últimos años de nivel primaria los alumnos pueden dar información adecuada sobre algunos aspectos de la práctica docente (Zambrano, Meda y Lara, 2005; Martínez Rizo, 2012; MET, 2012), considerando a los alumnos informantes confiables para la medición de algo de lo que ocurre dentro de las aulas, incluso a temprana edad.

5.3. Otros informantes

Los maestros y los alumnos no son los únicos informantes sobre las prácticas docentes. Otros pueden ser los directores y los supervisores, que son fuentes importantes en relación con aspectos como la planeación de las clases, ya que normalmente su función incluye el apoyar el trabajo de los maestros al respecto y revisarlo (Martínez Rizo, 2012). Pero otros informantes en los que se piensa menos son los padres de familia, que son fuentes de información importantes para los maestros mismos, porque ellos conocen mejor que nadie los problemas a los que se enfrentan los niños dentro y fuera del hogar, siempre y cuando haya una buena relación entre los padres de familia y el cuerpo docente.

Al buscar información de cualquier tipo de informante, no solo padres de familia, se debe garantizar que los encuestados conozcan lo que se les pregunta. Se deben de seguir lineamiento como los que expone Martínez Rizo (2012):

Para estar seguros de que los informantes entienden bien las preguntas se debe considerar la equivocidad de todo vocabulario, dados los universos semánticos que implica la diversidad cultural; la complejidad de la sintaxis que puede oscurecer el sentido de las preguntas, por ejemplo por el uso de frases subordinadas y negaciones dobles; los problemas de la extensión y el fraseo; los contenidos dobles, entre otros puntos. En el caso de preguntas cerradas, se debe considerar la calidad y exhaustividad de las opciones, y en el de preguntas abiertas el riesgo de interrogantes vagos como los por qué, o los puntos de referencia cuando se pregunta sobre apreciaciones en términos de mucho-poco, etc.

Aunque esto no garantiza que todos los sujetos entiendan exactamente igual lo que se pregunta ni que la información que se obtenga sea de buena calidad, este tipo de orientaciones ayuda a mejorar el proceso de elaboración de estos instrumentos.

El hecho de que en nuestro país sea difícil encontrar instrumentos de buena calidad para obtener información sobre las prácticas docentes, mientras que en otros lugares ese tipo de instrumentos es más abundante lleva a plantear la pregunta de si es adecuado usar un instrumento en un contexto diferente de aquel el que fue desarrollado e implementarse.

6. Adaptación de instrumentos

Existen varias formas de desarrollar un instrumento que se pretende aplicar a sujetos de diferentes culturas. Una es elaborar las versiones derivadas al mismo tiempo que la versión original del instrumento; otra es la traducción y adaptación de un instrumento ya existente en una lengua, pero que no existe en la lengua que se ocupa (Harkness, Van de Vijver, y Mohler, 2003). Esto puede parecer sencillo, pero requiere de un proceso meticuloso de elaboración, y de un proceso de evaluación del producto resultante, para verificar la equivalencia del instrumento traducido y el original.

El desarrollo paralelo, secuencial o simultáneo de instrumentos son procesos distintos pero tienen la misma finalidad: llegar a producir un buen instrumento en el lenguaje al que se tradujo. Dentro de estas tres categorías existen técnicas específicas en las que importa tomar en cuenta los aspectos culturales al adoptar o adaptar un instrumento.

Para poder hacer una adaptación apropiada hay varios procesos de traducción que pueden usarse, como los que exponen Harkness, Van de Vijver, y Mohler, (2003):

Back translation

Una forma de evaluación de traducción que opera en la premisa de que "lo que entra va a salir." El material traducido es vertido de nuevo a la lengua del cuestionario fuente. Después, el cuestionario fuente y la versión traducida de nuevo al mismo idioma se comparan para encontrar diferencias o similitudes. Si una pregunta traducida de nuevo a la lengua original es 'similar' a la pregunta fuente la pregunta traducida se considera buena.

Close translation

En la investigación por encuestas, una aproximación a la traducción que hace hincapié en el estricto cuidado del significado semántico o léxico del texto. El nivel de cercanía varía. Una traducción cercana puede aspirar a seguir combinaciones sintácticas y otras características formales de un cuestionario de origen. Los términos 'cercana', 'literal' y traducción 'semántica' tienen múltiples usos y

significados de otras disciplinas (por ejemplo, las ciencias de la traducción).

También se conoce como traducción literal.

Committee Translation

En la traducción en comité una buena parte del trabajo, incluyendo posiblemente primeras traducciones, se lleva a cabo por medio del trabajo en grupo.

On the fly translation

Traducción oral de los cuestionarios durante una entrevista. Este enfoque no supervisado a la traducción es común cuando el número de personas a ser entrevistadas en un idioma específico es demasiado pocas para justificar la producción de un cuestionario traducido. El procedimiento deja abierto lo que se pregunta y lo que se responde. Por consiguiente, la calidad de la traducción es desconocida. También puede variar entre traductores, y de encuestador a encuestador.

TRAPD

*Siglas de cinco procedimientos básicos que intervienen en la producción de una versión final del cuestionario: **T**raducción, **R**evisión (evaluación de la traducción), **A**djudicación (fase de decisión final sobre una traducción), **P**uebas preliminares (de una versión decidida), y **D**ocumentación de la traducción y el proceso de toma de decisiones. Son posibles varias reiteraciones a lo largo de todo el proceso o parte de él.*

El enfoque TRAPD es muy completo y permite la evaluación del instrumento durante el proceso de traducción, después de la traducción finalizada y durante el análisis de los datos obtenidos, lo que lo distingue de los otros procesos.

El idioma en que está escrito un instrumento no es la única dificultad que se debe enfrentar para obtener información de buena calidad, porque cada instrumento es elaborado para un tipo de sujeto específico. Un ejemplo de esto es el TRIPOD de Ferguson, del que

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

hay distintas versiones para grados particulares de alumnos. Esto implica que se tiene que hacer una adaptación del vocabulario en cada reactivo para que sea entendido bien por cada grupo de informantes.

En todos estos casos debería haber procesos de evaluación de los instrumentos producidos, para verificar su equivalencia y valorar sus cualidades.

7. Cualidades de los instrumentos de obtención de información

Cuando se quiere usar algún tipo de instrumento o protocolo para obtener información se debe asegurar que la información obtenida sea de buena calidad, y las dos cualidades que se consideran básicas para ellos son la validez y la confiabilidad.

7.1. Validez

La característica más importante que debe tener un instrumento es la validez. La definición tradicional más simple de validez la concibe como la cualidad que consiste en que se mida realmente lo que se pretende medir. Reconociendo que muchas nociones de las que se manejan en las ciencias sociales no son directamente observables, sino que son “constructos latentes”, que deben operacionalizarse para su estudio, la validez se puede definir como la correspondencia de dimensiones e indicadores con el constructo que especifican (Martínez Rizo, s.f.).

Actualmente la noción de validez se refiere más bien a las interpretaciones que se hacen de los resultados de una observación o medición para cierto propósito (Thorndike, 2005). La validez es entonces responsabilidad tanto del constructor del instrumento como del usuario de los resultados. Esto se debe a que la validez se refiere al uso o la interpretación que se hace de la información recabada con el instrumento (Thorndike, 2005) teniendo en cuenta que una interpretación de los datos obtenidos puede ser apropiada en un contexto y para cierto propósito, pero en otro contexto o con un propósito diferente, la misma interpretación podría ser inválida.

Se han distinguido múltiples acepciones particulares de la noción de validez. Dos de las más usadas son la de contenido y la de constructo.

7.1.1. Validez de contenido

El término de validez de contenido (*content related validity*), como menciona Messick (1989), se refiere al grado en que evidencia empírica y fundamentos teóricos apoyan la adecuación de inferencias y acciones basadas en resultados de pruebas u otros modos de evaluación.

Autores como Corral (2009) consideran que no existe una manera de cuantificar este tipo de validez, que es más bien una cuestión de juicio de expertos. El proceso al respecto comienza con la selección de jueces expertos, para juzgar la relevancia y congruencia de los reactivos respecto al contenido teórico, la claridad de la redacción y el sesgo (Corral 2009). Para implementar este proceso se recomienda hacerlo con un formato en el que se pide a los expertos evaluar los criterios expresados anteriormente.

Lawshe (1975) explica dos procedimientos para cuantificar un índice de validez de contenido:

- Cálculo de descriptivos: Consiste en calcular la media y la desviación típica de los valores asignados por los jueces a cada ítem, con lo que se pueden identificar los que presentan valores que lleven a rechazarlos.
- Índice de validez de contenido (IVC): Este índice se calcula a través de la siguiente fórmula:

$$IVC = \frac{n_e - N/2}{N/2}$$

n_e es el número de expertos que valoraron el ítem como esencial y N es el número total de expertos que evaluaron el ítem. Este índice oscila entre +1 y -1 y las puntuaciones positivas indican una mejor validez de contenido.

Un índice de 0 implica que la mitad de expertos han evaluado el ítem como esencial. Se sugiere que ítems con un índice bajo sean eliminados con base en los siguientes valores, que dependen del número de jueces que participen en el proceso.

- IVC = .29 con 40 expertos
- IVC = .51 con 14 expertos
- IVC = .99 con 7 expertos o menos

En resumen, independientemente de que se cuantifique o no, la mejor manera de estimar si un instrumento tiene validez de contenido es a través de la opinión de expertos (Martínez Rizo, s.f.).

7.1.2. Validez de constructo

La validez de constructo se refiere a la coincidencia entre la medición y el constructo, y se distinguen dos variantes: convergente y discriminante (Thorndike, 2005). La validez convergente se puede estimar con la correlación positiva de los resultados de otro instrumento que pretende medir lo mismo (Martínez Rizo, s.f.). La discriminante se puede estimar con la correlación negativa de otro instrumento que pretende medir algo opuesto (Martínez Rizo, s.f.).

7.2. Confiabilidad

La confiabilidad se refiere a la precisión o exactitud de una medida o proceso de medición, para lo cual existen índices de confiabilidad que indican el grado en que los puntajes producidos, son consistentes y reproducibles (Thorndike, 2005). El término *confiabilidad* también es análogo al de consistencia ya que en este caso no se trata de ver qué es lo que mide, sino qué tan exactamente mide lo que pretende medir. De acuerdo a Thorndike (2005) las preguntas que se deben de hacer a la hora de medir son: ¿Cuánta es la precisión con la que se midió? y ¿Con qué consistencia se reproducirán las medidas si se vuelve a medir?, lo que implica que siempre habrá algo de inconsistencias entre las medidas.

Existen dos formas de expresar la confiabilidad: 1) tamaño relativo del error estándar de medición (*standard error of measurement*) y 2) el coeficiente de confiabilidad (*reliability coefficient*).

Entre estas dos formas hay una relación como se puede apreciar en la siguiente tabla:

Tabla 6: Correlación entre el coeficiente de confiabilidad y el error estándar de medición.

Coeficiente de confiabilidad	Tamaño relativo del Error Estándar de Medición
.00	1.000
.25	0.865
.50	0.707
.70	0.548
.80	0.447
.90	0.316
.95	0.224
.98	0.141
.99	0.100

(Thorndike, 1951: citado en Martínez Rizo, s.f.)

La relación entre coeficiente de confiabilidad y error de medición puede ayudar a evitar interpretaciones simplistas, ya que a un coeficiente de confiabilidad alto corresponde un error de medición bajo, pero no nulo.

Hay otras formas de medir la confiabilidad. Martínez Rizo (s.f.) menciona los siguientes coeficientes:

- Entre jueces (*inter rater*).
- De pruebas repetidas (*test-retest*).
- De formas paralelas (*parallel forms*).
- De consistencia interna (*internal consistency*): con los coeficientes Split half, Spearman-Brown, Kuder-Richardson, y Alfa de Cronbach (α).

En términos prácticos aumentar la confiabilidad implica capturar información frecuentemente. Por ejemplo, al pedir a los maestros que reporten de inmediato lo que hicieron en el aula en un día se obtiene mayor confiabilidad en comparación a encuestas aplicadas una vez al año, pues los problemas de recordar el pasado y basarse más en interpretaciones de lo deseable se reducen sustancialmente (Martínez Rizo, 2012).

Otra forma de aumentar la confiabilidad es pedir a los maestros que hagan reportes durante varios días (con un diario o bitácora), con lo cual muestra de las prácticas

reportadas es más representativa del universo que la información de pocas observaciones al año, aunque la carga para los maestros se hace mayor (Martínez Rizo, 2012).

7.3. Relación entre confiabilidad y validez

Esta relación se resume diciendo que se puede tener confiabilidad sin validez pero no se puede tener validez sin confiabilidad ya que la ausencia de confiabilidad impide que exista validez. Martínez Rizo (s.f.) dice:

Puede parecer ilógico que alguien pueda medir algo que no quiere, pero si se reflexiona sobre la complejidad de muchas variables que se estudian en ciencias humanas, así como en su carácter no evidente sino latente (constructo), se podrá estar de acuerdo en que las definiciones operacionales de esas variables, y los indicadores en que se concretan, no siempre reflejan adecuadamente la realidad subyacente, por lo que la información que se podrá obtener con un instrumento desarrollado a partir de tales operacionalizaciones medirá en realidad algo distinto de lo que el investigador pretendía medir. Esa medición podrá ser consistente, o sea que podrá tener confiabilidad, pero carecerá de validez.

Lo que nos lleva a la siguiente pregunta, ¿de qué depende la confiabilidad y la validez de una medición? Martínez Rizo (s.f.) propone lo siguiente:

- En caso de conceptos relativos a variables que no se pueden captar directamente (constructos latentes) lo esencial para medirlo con validez es hacer una buena operacionalización, o sea identificar correctamente indicadores que se puedan captar más directamente.
- Si se trata de variables complejas primero se deberán identificar sus dimensiones.
- La confiabilidad y la validez de la información que se obtenga dependerá luego de la calidad de las técnicas que se utilicen.

Para lo cual es necesario comenzar la elaboración del instrumento mediante la identificación de las dimensiones que pretende medir.

CAPITULO III: METODOLOGIA Y DESARROLLO DEL INSTRUMENTO

Como este trabajo es de corte metodológico, la metodología para la elaboración del instrumento es la parte central de la investigación. En este apartado se explica el proceso para la elaboración del instrumento, al igual que las precauciones que se tomaron para su validación desde la identificación de las dimensiones que se pretende medir, el jueceo, el pre-piloteo y el piloteo del instrumento, a partir de lo revisado en el marco teórico.

1. Proceso de identificación de dimensiones para el instrumento

El primer paso fue la revisión de literatura, como se explicó en capítulos anteriores, delo que se rescatan las siguientes dimensiones de práctica docente eficaz:

Tabla 7: Dimensiones de práctica docente eficaz de acuerdo a la literatura revisada.

- Fomentar un entorno favorable de aprendizaje.
- Planificación de las lecciones.
- Vinculación de temas con la vida real.
- Trato afectivo con los alumnos.
- Actitud positiva hacia el proceso de aprendizaje.
- Buen manejo de grupo.
- Conocer las materias que enseñan
- Tener una amplia gama de estrategias de enseñanza.
- Retroalimentación oportuna a los alumnos durante todos el proceso de enseñanza.

Estas dimensiones no fueron las únicas mencionadas en la literatura, pero sí las más relevantes para el instrumento a elaborar. El siguiente paso fue otra revisión de literatura, en este caso para identificar instrumentos ya desarrollados en otros países para medir la práctica docente eficaz.

Uno de los instrumentos más utilizados es el *Framework For Teaching (FFT)* del Grupo Danielson (*The Danielson Group*), que es el instrumento de evaluación docente adoptado a nivel estatal en Arkansas, Dakota del Sur, Delaware, Idaho, Illinois y Nueva Jersey, que ha sido aprobado en los estados de Florida y Washington y es el marco recomendado en las escuelas y sistemas de la Ciudad de Nueva York. Este instrumento delimita a la práctica docente eficaz en la siguiente rúbrica, dividida en cuatro dominios:

Tabla 8: Rúbrica de práctica docente eficaz del Grupo Danielson

Dominio 1: Planificación y preparación	Dominio 2: Entorno en el Aula
1a. Demostrar el conocimiento de los contenidos y la pedagogía 1b. Demostrar conocimiento de los estudiantes 1c. Ajuste de los resultados educativos 1d. Demostrar conocimiento de los recursos 1e. El diseño de la instrucción coherente 1f. El diseño de evaluaciones de los estudiantes	2a. Creación de un ambiente de respeto y armonía 2b. El establecimiento de una cultura de aprendizaje 2c. La gestión de procedimientos de la clase 2d. La gestión de la conducta del estudiante 2e. Organizar el espacio físico
Dominio 3: Instrucción	Dominio 4: Responsabilidades Profesionales
3a. La comunicación con los estudiantes 3b. El uso de técnicas de interrogatorio y de discusión 3c. Los estudiantes que participen en el aprendizaje 3d. El uso de la evaluación en la enseñanza 3e. Demostración de la flexibilidad y capacidad de respuesta	4a. Al reflexionar sobre la enseñanza 4b. El mantenimiento de registros exactos 4c. La comunicación con las familias 4d. Participar en una comunidad profesional 4e. Crecer y desarrollarse profesionalmente 4f. Mostrando profesionalidad

(The Danielson Group, 2011)

Además de ser ampliamente utilizado a nivel nacional en su forma original, también hay adaptaciones particulares hechas por distintos distritos escolares en la unión americana, como lo es el caso del Distrito Escolar Unificado de Los Ángeles (*LAUSD* por sus siglas en inglés), las Escuelas de la Ciudad de Memphis, las Escuelas Públicas de Pittsburgh, las Escuelas Públicas del Condado de Hillsborough y otros 14 distritos en todo el Estado de Florida (Teachscape, 2011).

Estos distritos utilizan un marco muy similar aunque con alguna de modificación. El siguiente marco de enseñanza y aprendizaje corresponde al Distrito Escolar Unificado de Los Ángeles y está dividido en cinco estándares. Se aprecia que los cuatro primeros son muy similares a los cuatro primeros dominios de la versión original del Grupo Danielson. En lo que difieren es en el quinto° estándar, ya que el distrito de Los Ángeles puso la reflexión y la participación en una comunidad profesional en una dimensión distinta, mientras que en el rubro anterior éstas se encontraban como parte de las responsabilidades profesionales.

Tabla 9: Estándares del Distrito Escolar Unificado de Los Ángeles (LAUSD)

Estándar 1: Planeacion y preparacion	Estándar 2: Ambiente en el aula
1a. Demostrar conocimiento del contenido y pedagogía. 1b. Demostrar conocimiento de los estudiantes. 1c. Establecer los resultados de instrucción. 1d. Diseñar instrucciones coherentes. 1e. Diseño de la evaluación de estudiantes.	2a. Creación de un ambiente de respeto y armonía. 2b. El establecimiento de una cultura de aprendizaje. 2c. La gestión de procedimientos de la clase. 2d. La gestión de la conducta del estudiante.
Estándar 3: Entrega de instrucción	Estándar 4: Responsabilidades profesionales adicionales
3b. La comunicación con los estudiantes. 3c. Uso de preguntas y técnicas de discusión. 3d. Estructuras para involucrar a los estudiantes en el aprendizaje. 3e. El uso de la evaluación en la enseñanza para promover el aprendizaje del estudiante. 3f. Demostración de la flexibilidad y capacidad de respuesta.	4a. El mantenimiento de registros exactos. 4b. La comunicación con las familias. 4c. Demostrar profesionalismo.
	Estándar 5: Crecimiento profesional
	5a. Reflexión sobre la práctica. 5b. Participación en una comunidad profesional.

(LAUSD, 2013)

1.1. Dimensiones de la práctica docente eficaz en instrumentos de observación

Para este apartado se tomaron en cuenta algunos instrumentos que se han utilizado para medir la práctica docente y, más precisamente, la práctica docente eficaz, y que están sustentados en trabajos sólidos de investigación. En los incisos de este apartado se presentan tres instrumentos con una breve descripción de sus dimensiones. Al final se presenta un cuadro comparativo de las dimensiones encontradas.

1.1.1 Classroom Assessment Scoring System (CLASS)

El CLASS es un protocolo de observación que fue desarrollado por Robert Pianta y sus colegas, en una colaboración entre un centro de investigación de la Universidad de Virginia, el *Center for Advanced Study of Teaching and Learning (CASTL)*, y la empresa *Teachstone*.

El trabajo de Pianta y colaboradores demuestra que las interacciones diarias entre el docente y los alumnos son vitales para los estudiantes. Esta investigación se ha refinado a lo largo de más de 10 años para medir la interacción efectiva entre docente y alumno desde los niveles de preescolar hasta último año de preparatoria. El protocolo se desarrolló con base en un marco conceptual que se esquematiza en la siguiente tabla:

Tabla 10: Dimensiones del Classroom Assessment Scoring System (CLASS)

Dominio 1: Apoyo Emocional	Dominio 2: Organización de la Clase	Dominio 3: Apoyo en acciones de Instrucción
Preescolar y Primaria <ul style="list-style-type: none"> • Clima positivo, clima negativo, sensibilidad del maestro, tomar en cuenta las perspectivas del estudiante 	Preescolar y Primaria <ul style="list-style-type: none"> • Manejo de conducta, productividad, formatos de aprendizaje obstruccionales 	Preescolar y Primaria <ul style="list-style-type: none"> • Desarrollo del concepto, calidad de la retroalimentación, modelado de lenguaje
Secundaria y Preparatoria <ul style="list-style-type: none"> • Clima positivo, clima negativo, sensibilidad del maestro, tomar en cuenta las perspectivas del adolescente 	Secundaria y Preparatoria <ul style="list-style-type: none"> • Manejo de conducta, productividad, formatos de aprendizaje obstruccionales 	Secundaria y Preparatoria <ul style="list-style-type: none"> • Entendimiento de contenido, análisis y solución de problemas, calidad retroalimentación, diálogo de instrucción

(MET, 2010a)

Las dimensiones destacables del *CLASS* son: el clima del aula, si el docente escucha o no a los alumnos, manejo de los alumnos, y la calidad de la retroalimentación. Estos serían puntos de los cuales los alumnos podrían ser buenos informantes.

1.1.2 Protocol for Language Arts Teaching Observation (PLATO)

El Protocolo para la Observación de la Enseñanza de las Artes del Lenguaje (*PLATO*) es una herramienta de observación en el aula enfocada a los grados de cuarto a noveno en las materias de Inglés / Artes del Lenguaje. Fue utilizado en un estudio sobre las prácticas de aula que diferencian los maestros más eficaces de los menos eficaces, según el rendimiento de sus estudiantes (MET, 2010c). El protocolo *PLATO* está diseñado para capturar los elementos vitales de la instrucción en las clases de lengua, centrándose en los siguientes cuatro factores subyacentes:

- La demanda de disciplina en la actividad en el aula y en el discurso;
- Andamiaje educativo de los contenidos de ELA;
- Representaciones y uso de los contenidos; y
- Entorno del aula.

(MET, 2010c)

El protocolo *PLATO* cuantifica las puntuaciones de 13 elementos de la enseñanza de lengua que son los siguientes:

Tabla 11: Elementos de la Instrucción en Artes del Lenguaje en PLATO

- Propósito
- Desafío intelectual
- Representación de contenido
- Conexiones con el conocimiento previo
- Conexiones a la experiencia personal y la cultura
- Modelado
- Estrategia de uso y enseñanza
- Práctica guiada
- Discurso en el aula
- Instrucción basada en texto
- Alojamiento para el aprendizaje de idiomas
- Manejo de la conducta
- Gestión del tiempo

(MET, 2010c)

Los puntos que resaltan del protocolo *PLATO* por prestarse a que los alumnos informen sobre ellos son el desafío intelectual, el contenido, gestión del tiempo y el manejo de la conducta.

1.1.3 Mathematical Quality of Instruction (Sistema MQI)

Este protocolo de observación explora las relaciones de los maestros con los contenidos, de los alumnos con los contenidos y de los maestros con los alumnos. Este instrumento se basa en cinco dimensiones, como se puede apreciar en la siguiente tabla:

Tabla 12: Dimensiones del sistema MQI

- Uso preciso y rico del lenguaje matemático;
- Ausencia de errores e imprecisiones;
- Presencia de explicaciones matemáticas correctas y participación de los alumnos en la construcción de significado y en el razonamiento matemático;
- Conexión del trabajo del aula con ideas importantes en el campo; y
- Esfuerzos para garantizar que todos los alumnos del grupo, y no sólo algunos, tengan acceso al conocimiento matemático

(MET, 2010b)

Del *Sistema MQI* las dimensiones a considerar son únicamente dos: explicaciones correctas, y lenguaje del docente.

Tomando en cuenta estos instrumentos y sus dimensiones se hace el siguiente cuadro, en el que se destacan las dimensiones a considerar para la elaboración del instrumento que se desarrolla en esta tesis. En el cuadro se identifican otros instrumentos que manejan una misma dimensión.

Tabla 13: Comparación de dimensiones similares en los instrumentos de medición revisados.

Instrumento	Dimensiones	Similitud con
<i>CLASS</i>	Clima del aula	<i>PLATO</i>
	Escucha a los alumnos	
	Calidad de la retroalimentación	
<i>PLATO</i>	Desafío intelectual	
	Contenido	
	Gestión de tiempo	
	Manejo de la conducta	<i>CLASS</i>
<i>Sistema MQI</i>	Explicaciones correctas	
	Lenguaje del docente	

1.2 Dimensiones de la práctica docente en instrumentos de interrogación para alumnos

A continuación se revisan instrumentos elaborados para alumnos, como informantes de las prácticas docentes de sus maestros.

1.2.1. Tripod de Ronald Ferguson

Desarrollado por Ronald Ferguson, de la Universidad de Harvard, y distribuido por Cambridge Education. Surgió del estudio de las prácticas de enseñanza y de las relaciones con los estudiantes y el compromiso de estos. Incluye 36 ítems de las siete dimensiones identificadas por palabras que comienzan en inglés con la letra c (las 7 Cs), e incluye cuatro elementos adicionales, como se puede apreciar en la siguiente tabla:

I. CARE Cuidado: Mostrar preocupación y compromiso.	2. CONTROL Control: Mantener el orden, respeto	3. CLARIFY Aclarar: Cultivar la comprensión	4. CHALLENGE Desafiante: Exige a los estudiantes
5. CAPTIVATE Cautivador: Inspirar curiosidad	6. CONFER Conferir: Invita las ideas y promueve el debate.	7. CONSOLIDATE Consolidar: Integrar las ideas	I. Metas académicas y comportamientos
II. Creencias académicas y sentimientos	III. Metas sociales y comportamientos	IV. Creencias sociales y sentimientos	

(MET, 2012)

Todas las dimensiones de este instrumento pueden ser pertinentes para el que se pretende desarrollar en esta tesis, ya que se trata en ambos casos de un instrumento diseñado para ser respondido por los alumnos. Sin embargo, teniendo en cuenta el objeto de estudio de la tesis (prácticas de evaluación del docente), las dimensiones del Tripod que se consideran aplicables son tres: *Control, Clarify, Challenge*.

1.2.2. Youth Truth del Centro de Filantropía Efectiva

Desarrollado y distribuido por el Centro de Filantropía Efectiva (*Center for Effective Philanthropy*), este instrumento comenzó como una herramienta para utilizarse en escuelas secundarias. Incluye elementos de nivel aula adaptados de constructos de *YouthTruth Rigors & Relationships* y de las 7 Cs' del Tripod. Incluye 25 ítems del constructo de las 7

Cs y elementos adicionales de relaciones y rigor (MET, 2012). Tomando en cuenta que los elementos a considerar de este instrumento son iguales a los del *Tripod*, con las dimensiones de las 7 Cs', para los efectos de la tesis no se añade ningún otro.

1.2.3. My Student Survey

Desarrollado por Ryan Balch, un experto de la Universidad de Vanderbilt, con base en la investigación sobre prácticas de enseñanza y en la rúbrica de observación *Framework for Teaching*, este instrumento está compuesto por 55 preguntas basadas en seis constructos, los cuales se pueden apreciar en la siguiente tabla:

Tabla 15: Dimensiones en My Student Survey de Ryan Balch		
1. Presentador (<i>presenter</i>)	2. Gestor (<i>manager</i>)	3. Consejero (<i>counselor</i>)
4. Entrenador (<i>coach</i>)	5. Orador motivacional (<i>motivational speaker</i>)	6. Experto en contenidos (<i>content expert</i>)

(MET, 2012)

Para la tesis se toman las dimensiones denominadas Experto en contenidos y Gestor.

1.2.4. iKnowMyClass

Desarrollado por Russell Quaglia en *Quaglia Institute for Student Aspirations*, en Portland, como una herramienta para la retroalimentación del profesor, este instrumento se basa en las siguientes ocho dimensiones:

Tabla 16: Dimensiones en iKnowMyClass de Russell Quaglia	
1. Compromiso (<i>engagement</i>)	2. Pertinencia (<i>relevance</i>)
3. Relaciones (<i>relationships</i>)	4. Eficacia de la clase (<i>class efficacy</i>)
5. Ambiente de aprendizaje cooperativo (<i>cooperative learning environment</i>)	6. Pensamiento crítico (<i>critical thinking</i>)
7. Pedagogía positiva (<i>positive pedagogy</i>)	8. Problemas de disciplina (<i>discipline problems</i>)

(MET, 2012)

La dimensiones del instrumento de Quaglia a considerar para la tesis son las de Ambiente de aprendizaje cooperativo, Pensamiento crítico y Problemas de disciplina.

1.2.5. Student Survey del Departamento de Educación de Colorado

La Encuesta de Percepción del Estudiante de Colorado (*Colorado’s Student Perception Survey*) ha sido desarrollada por la *Colorado Legacy Foundation*. Los ítems de la encuesta están organizados por cuatro elementos que se aprecian en la siguiente tabla:

<i>Tabla 17: Dimensiones en Student Survey del Departamento de Educación de Colorado</i>
<ol style="list-style-type: none"> 1. Aprendizaje de los estudiantes: Cómo utilizan los profesores el contenido y el conocimiento pedagógico para ayudar a los estudiantes a aprender, entender y mejorar. 2. Ambiente centrado en el estudiante: Cómo crean los maestros un entorno que responda a las fortalezas e intereses individuales de los estudiantes. 3. Aula comunidad: Cómo cultivan los profesores una comunidad de aprendizaje en el aula donde se valoran las diferencias de los estudiantes. 4. Administración del aula: Cómo fomentan los profesores un entorno de aprendizaje respetuoso y predecible

(Colorado Legacy Foundation, 2013)

Las dimensiones de esta encuesta que podrán tomarse en cuenta en esta tesis son las que se refieren a la Administración del aula y al Aula comunidad.

Finalmente, las dimensiones de los instrumentos analizados en este apartado que se consideran relevantes para los propósitos de esta tesis coinciden en varios casos, aunque la forma en que se designan en cada instrumento es diferente, pero para el propósito de la tesis serán tratadas como sinónimos. En la tabla siguiente se presentan sintéticamente esas dimensiones, identificando los instrumentos en los que aparecen y la manera en que cada una es denominada en cada instrumento.

Tabla 18: Comparación de dimensiones a considerar por instrumento

Instrumento	Dimensiones a considerar	Similitud con el/los instrumento(s)
<i>Tripod de Ferguson (TF)</i>	Control	<i>Youth Truth</i> <i>My Student Survey</i>
	Aclaración	<i>Youth Truth</i>
	Desafío	<i>Youth Truth</i>
<i>Youth Truth</i>	Control	<i>TF</i> <i>My Student Survey</i>
	Aclaración	<i>TF</i>
	Desafío	<i>TF</i>
<i>My Student Survey</i>	Manejador (control)	<i>Youth Truth</i> <i>TF</i>
	Experto en contenido	
<i>iKnowMyClass</i>	Aprendizaje cooperativo	
	Pensamiento crítico (Desafío)	<i>TF</i> <i>Youth Truth</i>
	Problemas de disciplina (Control-Manejador)	<i>Youth Truth</i> <i>TF</i> <i>My Student Survey</i>
<i>Colorado Student Survey</i>	Administración del aula (Problemas de disciplina, Control-Manejador)	<i>Youth Truth</i> <i>TF</i> <i>My Student Survey</i> <i>iKnowMyClass</i>
	Aula comunidad (Aprendizaje cooperativo)	<i>iKnowMyClass</i>

Elaboración propia

En la tabla anterior se observa que las dimensiones a considerar de los instrumentos diseñados para ser respondidos por los alumnos como informantes son Control, Aclaración, Desafío, Experto en contenido, y Aprendizaje cooperativo.

En seguida, tomando en cuenta todas las dimensiones anteriores, se analiza cada una en cuanto a quienes pueden ser buenos informantes al respecto, y para la elaboración del instrumento al que se refiere esta tesis se descartan las dimensiones sobra las que los alumnos no serían buenos informantes.

El resultado de este análisis se resume en la siguiente tabla:

Tabla 19: Análisis de dimensiones derivadas de la revisión de literatura e instrumentos sobre la posibilidad de que los estudiantes puedan ser buenos informantes.

Dimensión	Alumno como posible informante
• Fomentar un entorno favorable de aprendizaje.	Sí
• Planificación de las lecciones.	No
• Vinculación de temas con la vida real.	Sí
• Trato afectivo con los alumnos.	Sí
• Actitud positiva hacia el proceso de aprendizaje.	Sí
• Buen manejo de grupo.	Sí
• Conocer las materias que enseñan	No
• Tener una amplia gama de estrategias de enseñanza.	No
• La retroalimentación oportuna.	Sí
• Verificación de la comprensión del estudiante.	Sí
• Procedimientos de evaluación para medir cada objetivo declarado.	No
• Se ofrece ayuda especial a los estudiantes.	Sí
• Se refuerza positivamente a los estudiantes que participan en el aprendizaje (retroalimentación).	Sí
• Se demuestra apoyo cuando los estudiantes dan una respuesta errónea (retroalimentación).	Sí
• Prácticas de evaluación	
○ Monitoreo permanente.	Sí
○ Evaluación final.	Sí
○ Retroalimentación	Sí

La conclusión es que las dimensiones relativas a retroalimentación y evaluación son fundamentales, aunque no son las únicas de las que los alumnos podrían ser buenos informantes. Por otra parte, la evaluación es un concepto muy amplio, por lo que hace falta delimitarlo más, identificando subdimensiones más particulares, lo que se hace en el siguiente apartado.

2. Dimensiones de las prácticas de evaluación del docente

Para especificar mejor las dimensiones de las prácticas de evaluación del docente se tomó en cuenta el cuadro de Martínez Rizo (comunicación personal, agosto de 2014) como se puede apreciar en la siguiente tabla:

Tabla 20: Dimensiones de la práctica de evaluación de acuerdo a Martínez Rizo.

Dimensión	Sub-dimensión	Indicadores
Propósitos	Sumativos	Cognitivos
		Afectivos
		Administrativos
	Formativos	Retroalimentación
		Planeación
Momento	Diagnostico	
	Evaluación bimestral	Al final
		Durante el proceso
	Evaluación anual	Al final
		Durante el proceso
	Objeto	
		Nivel de complejidad
Formas	Instrumentos	Tipo de preguntas usadas
	Métodos	Método
		Coherencia con el aprendizaje
Agentes		Profesor
		Alumno (auto evaluación)
		Alumno – Alumno (co-evaluación)

De las dimensiones ofrecidas por Martínez Rizo (comunicación personal, agosto de 2014) se hace el siguiente cruce ya que aunque todas tienen que ver con la evaluación dentro del aula se tiene que tomar en cuenta si los alumnos serian buenas fuentes de información.

Tabla 21: Dimensiones para alumnos como fuentes de Martínez Rizo

Dimensión	Sub-dimensión	Indicadores	¿Alumnos son una buena fuente?	
			Sí	No
Propósitos	Sumativos	Cognitivos		X
		Afectivos	X	
		Administrativos		X
	Formativos	Retroalimentación	X	
		Planeación		X
		Cambios en la práctica docente		X
Momento	Diagnostico		X	
	Evaluación bimestral	Al final	X	
		Durante el proceso	X	
	Evaluación anual	Al final		X*
		Durante el proceso		X*
Objeto		Referente curricular		X
		Nivel de complejidad	X	
Formas	Instrumentos	Tipo de preguntas usadas	X	
	Métodos	Método		X
		Coherencia con el aprendizaje		X
Agentes		Profesor	X	
		Alumno (auto evaluación)	X	
		Alumno – Alumno (co-evaluación)	X	

* El instrumento se pretende aplicar al final del primer bimestre por lo tanto no se puede preguntar si el profesor hace una evaluación anual, ni al final ni durante el proceso.

Tomando en cuenta que la fuente de información son estudiantes de 6º de primaria las dimensiones para la elaboración del instrumento en su primera versión son:

- **Propósitos.** Se refiere a los fines de la evaluación, ¿para que se evalúa? Se pretende saber si se evalúa para motivar, reprender, o retroalimentar a los alumnos.
- **Momento.** Periodos en los que se llevan a cabo la evaluación. Lo que se pretende saber es si el maestro evalúa al inicio del curso (diagnostico), durante el curso y/o al final de cada bimestre.
- **Objeto.** Se pretende saber si los maestros hacen los exámenes basados en los temas que han visto los alumnos y el nivel de complejidad de esas evaluaciones.

- **Forma.** Son los métodos, técnicas o instrumentos que se utilizaron. Lo que se pretende saber es el tipo de preguntas que hace el maestro en sus instrumentos y el nivel de complejidad de respuestas que les pide a los alumnos
- **Agentes.** Los que revisan las respuestas dadas por los alumnos, y se pretende contestar la pregunta sobre quién hace esas revisiones. Se quiere saber si se trata de heteroevaluación (revisa el docente), coevaluación (se revisa entre compañeros), o autoevaluación (cada alumno revisa su propio trabajo).

A partir de estas dimensiones se ve la necesidad de indagar más a profundidad sobre las estrategias de retroalimentación, subdimensión de propósitos (tabla 20), por ser un elemento central de la evaluación. (Martínez Rizo, comunicación personal, agosto de 2014). La complejidad de esos aspectos se aprecia en la siguiente tabla.

Tabla 22: Estrategias de retroalimentación

Pregunta Guía	Dimensión	Subdimensión	Indicadores
Estrategias de retroalimentación	Durante el bimestre	Retroalimentación escrita	Existencia
			Calidad
			Comunicación grupal
		Retroalimentación verbal	Existencia
			Calidad
			Comunicación grupal
	Comunicación de resultados	Al alumno	
		A los padres de familia	
	Al final del bimestre	Retroalimentación escrita	Existencia
			Calidad
			Comunicación grupal
		Retroalimentación verbal	Existencia
Calidad			
Comunicación grupal			
Calificación	Existencia		
	Criterios		
Comunicación de resultados	Al alumno		
	A los padres de familia		

En síntesis, el foco del instrumento a elaborar será conocer el propósito, momento, objeto, forma y agente de las evaluaciones hechas en el aula, así como el tipo de retroalimentación que se ofrece, siempre desde la perspectiva de los estudiantes.

3. Redacción de preguntas del instrumento

Para la elaboración de las preguntas se tomaron en cuenta las recomendaciones de Cea D'Ancona (2004) ya mencionadas al tratar de los cuestionarios:

- La pregunta ha de ser objetiva o neutra para no influir en la respuesta.
- No redactar preguntas en forma negativa; hacerlo de forma personal y directa.
- Ni las preguntas ni las alternativas de respuesta (cuando se ofrezcan) pueden referirse a varias cuestiones al mismo tiempo. El principio de la idea única.
- No emplear palabras que comporten una reacción estereotipada.

Además, teniendo en cuenta que el instrumento será contestado por estudiantes de 6° de primaria, se consideró que se tenían que hacer preguntas simples y directas para poder ser entendibles por los alumnos. Con base en estos criterios se elaboró una serie de preguntas y se integró la primera versión del instrumento.

4. Jueceo de la primera versión del instrumento

Esa versión fue sometida a un proceso de jueceo, por 5 expertos en investigación educativa y 5 docentes con experiencia con alumnos de sexto de primaria, para poder apreciar la validez de contenido. Se pidió a los jueces que analizaran cada pregunta (ítem) para ver si correspondía con el aspecto (dimensión) que se pretende medir con cada una. Se les pidió también que revisaran la claridad del vocabulario y la forma de redacción de las preguntas. El último criterio a revisar fue si el ítem o pregunta se prestaba para inducir alguna respuesta por parte del alumno. Para todo esto se entregaron a los jueces tres documentos: 1) descripción del instrumento en la que se precisaban los aspectos de las prácticas docente que se pretendía explorar con él; 2) la primera versión del instrumento; y 3) un formato condensado del instrumento, en el cual se eliminaron preguntas similares y se dejaron espacios para respuestas y comentarios sobre la información que se pedía.

Los comentarios de los jueces se sistematizaron distinguiendo preguntas generales o de contexto, preguntas sobre evaluación diagnóstica, evaluación bimestral, trabajos dentro del salón de clases o trabajos fuera del salón de clases, y observaciones generales (tablas 1 a 5 del Anexo A). Del análisis de las observaciones hechas por los jueces quedó claro que se tenían que cambiar muchos términos para poder facilitar la lectura de las preguntas por parte de los alumnos, así como ejemplificar el tipo de preguntas que podrían aparecer en las evaluaciones aplicadas por los docentes sobre las que se indaga con el instrumento.

La segunda parte de comentarios de los jueces fue la que se refiere a la relación de las preguntas del cuestionario con los aspectos (dimensiones) que se pretenden medir con él, a partir de la operacionalización hecha previamente. Con base en los comentarios de los jueces al respecto, (tabla 6 del Anexo A) se hizo una segunda versión del instrumento para ser sometido a un proceso de pre-piloteo.

5. Proceso de pre-piloteo

La segunda versión del instrumento fue sometida a un proceso de pre-piloteo que se dividió en dos fases. La primera consistió en la aplicación en forma individual en dos ocasiones, con las versiones 2 y 3 del instrumento; la segunda fase consistió en la aplicación en forma grupal de una nueva versión (versión 4) del instrumento como se explica en seguida.

5.1. Primera fase de pre-piloteo: aplicación individual

Para la primera parte de esta fase se trabajó con seis alumnos de sexto grado: dos de una primaria de turno matutino, dos de una con turno vespertino y dos de una escuela de tiempo completo. No se tuvo en cuenta el sexo de los alumnos, pero se pidió a los docentes que seleccionaran a dos de sus alumnos, uno de los cuales, según el criterio del docente, fuera de un nivel alto de rendimiento, y otro de nivel bajo.

A los alumnos se les aplicó el instrumento de forma individual. En las instrucciones se les explicó que lo que se pretendía saber era si entendían o no las preguntas del cuestionario, pero no evaluarlos, por lo que se les pidió que lo contestaran de la manera más objetiva posible, y que comentaran dudas sobre las preguntas y las opciones de respuestas,

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

tanto en cuanto a palabras que no entendieran o cualquier otro aspecto del cuestionario que no les resultara claro. Además de pedir a los alumnos que expresaran sus dudas observó su lenguaje corporal para hacerles preguntas particulares cuando se apreciaban indicios de incertidumbre o confusión, para verificar su comprensión.

El propósito de estas aplicaciones individuales era identificar posibles fallas que pudiera tener el instrumento debido a los filtros o el uso del lenguaje tanto de las preguntas como de las respuestas, analizando si el alumno entendía lo que se le estaba preguntando y si las respuestas que elegía representaban realmente lo que pensaba.

En cada aplicación individual se tomaron notas de preguntas o dudas que iban teniendo los alumnos sobre cada uno de los ítems. Las dudas más frecuentes se expresaron en preguntas como las siguientes:

- ¿Y si no me acuerdo?
- ¿Qué es “inicio”? ¿La primera semana? ¿el primer día?
- ¿También contesto la que sigue?
- ¿También esta pregunta?
- ¿De aquí cual sigue?
- ¿Puedo marcar más de una?
- ¿Es sobre español o de matemáticas?
- ¿De cuál examen?

Lo anterior implicó que había que hacer cambios fuertes al instrumento, ya que las preguntas filtro confundían a los alumnos, y a quemuchas veces no era claro a qué materia o evaluación se refería cada pregunta.

Al final de la aplicación se preguntó a los alumnos en forma general cómo se habían sentido durante la aplicación y se tomó el tiempo de duración del proceso. El tiempo de aplicación en la primera fase del pre-piloteo, con la versión 2 del instrumento, varió mucho, como se puede apreciar en la siguiente tabla:

Tabla 23: Tiempos de aplicación de la primera fase del pre-piloteo (versión 2).

Turno	Alumno	Tiempo en hora y min (0:00)
Matutino	1	0:26
	2	0:32
Vespertino	1	0:19
	2	1:14
Tiempo Completo	1	0:16
	2	0:53

Con base en los comentarios recogidos, y en el hecho de que hubo mucha variación en los tiempos de aplicación entre los alumnos (de 16 minutos a una hora 14 minutos) se hizo una nueva versión del instrumento, la tercera, con cuatro variantes, de la siguiente manera:

- Una enfocada a la materia de matemáticas, para grupos atendidos por un maestro.
- Otra enfocada a matemáticas, para grupos atendidos por una maestra.
- Una enfocada a la materia de español, para grupos atendidos por un maestro.
- Otra enfocada a español, para grupos atendidos por una maestra.

La diferenciación se hizo con el propósito de simplificar el instrumento y se cambiaron tanto preguntas como opciones de respuesta, por una con redacción más sencilla.

Esta tercera versión del instrumento fue aplicada, de nuevo en forma individual, a otros seis alumnos de las mismas escuelas, usando el mismo criterio de aplicación. El resultado fue que las dudas se redujeron a únicamente tres:

- ¿Puedo marcar dos respuestas?
- Yo ya estoy en sexto.
- No recuerdo en que mes entre.

Los tiempos de aplicación fueron muy homogéneos y razonables, como se puede ver en la siguiente tabla:

Tabla 24: Tiempos de aplicación de la primera fase del pre-piloteo segunda vuelta (versión 3).

Turno	Alumno	Tiempo en hora y min (0:00)
Matutino	1	0:21
	2	0:16
Vespertino	1	0:22
	2	0:25
Tiempo Completo	1	0:15
	2	0:22

La conclusión fue que el instrumento era adecuado para aplicarse en forma grupal.

5.2. Segunda fase de pre-piloteo: aplicación grupal

Con los comentarios de la fase anterior se elaboró la cuarta versión del instrumento, siempre con cuatro variantes como se ha descrito, y con indicaciones más precisas para la selección de respuestas. Las variantes de la versión 4 del instrumento se aplicaron a un grupo de 34 alumnos (18 mujeres y 16 hombres) de sexto grado de una primaria de Jesús María, Aguascalientes.

Los resultados fueron prometedores al únicamente encontrar fallas en las indicaciones que debían de seguir los alumnos para el llenado apropiado del instrumento, por lo cual se hicieron las siguientes dos modificaciones:

- Ampliar la pregunta de práctica, para que incluyera un ejemplo de pregunta en la que se encontraron dificultades.
- Extender las indicaciones en el protocolo de aplicación para que incluyera contestar las preguntas de contexto en grupo y resolver dudas sobre como contestarlas.

Una vez hechas estas dos modificaciones al protocolo de aplicación (Anexo C), se procedió al proceso de piloteo con cuatro variantes de la versión 5 del instrumento. En el Anexo B, como ejemplo, se presenta la versión enfocada a la materia de español, para grupos atendidos por una maestra.

6. Piloteo

Las cuatro variantes del instrumento en su quinta versión fueron sometidas a un proceso de piloteo, con una muestra de 277 alumnos de siete primarias públicas de Aguascalientes: cuatro de turno vespertino, dos de turno matutino y una de tiempo completo.

Las escuelas se seleccionaron como sigue: la primera gracias a la recomendación de uno de los jueces, y las demás con base en recomendaciones hechas por el docente o el director de una de las escuelas previamente seleccionada. Por esto no hay una cantidad igual de escuelas de tiempo completo o turno vespertino o matutino, ni tampoco en cuanto al sexo de los docentes frente a grupo, ya que cinco fueron mujeres y dos hombres.

El número de escuelas fue de siete porque con ellas se llegaba a un número de alumnos (277) suficiente para el tipo de análisis que se pretendía hacer: análisis factorial confirmatorio de las dimensiones del instrumento y coeficiente de confiabilidad Alfa de Cronbach. Dado que el propósito de la tesis es el desarrollo de un instrumento, y no hacer inferencias sobre las prácticas de evaluación de un conjunto mayor de docentes, no fue necesario contar con una muestra representativa de los sujetos.

7. La versión final y sus presentaciones

La versión final se presentó en forma digital para ser impresa (Anexo B) a tamaño doble carta para formar cuadernillos tamaño carta. No es la única forma en que se puede aplicar, ya que se puede imprimir en hojas tamaño carta, o transferir a otros medios para aplicar por medio de internet, con herramientas que facilitan la captura de respuestas, pero tomando en cuenta que los informantes son niños, esas opciones podrían dificultar la aplicación, por lo que se decidió hacer la aplicación en la forma descrita.

Para facilitar la lectura del instrumento también se usaron distintos colores para facilitar la identificación de variantes o secciones. Para la materia de español se utilizó una banda de color naranja en la portada y para matemáticas una de color verde. Este color se utilizó como fondo para las preguntas, intercaladas con un fondo azul, para marcar el inicio

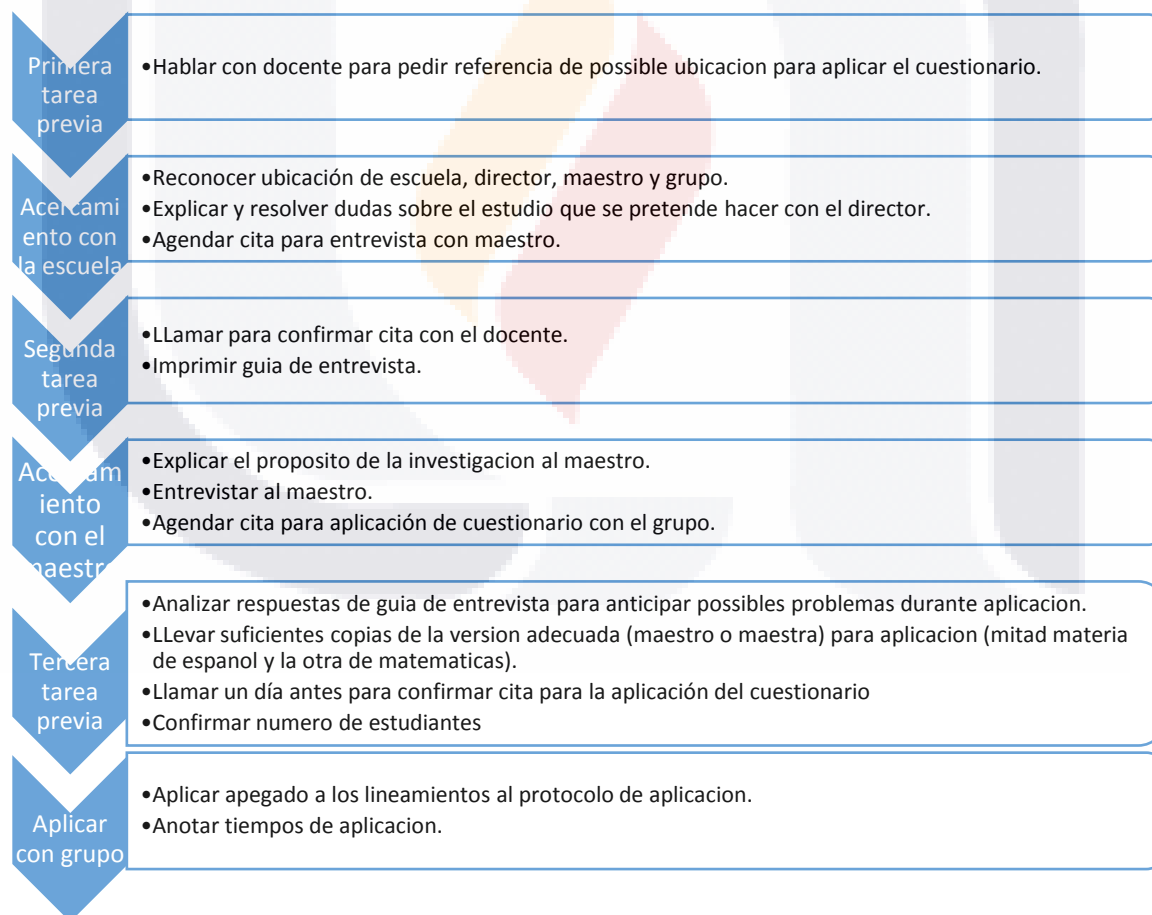
y fin de cada sección. Dentro de cada sección también se identifica el inicio y fin con un fondo más tenue o más oscuro del color de la sección (ver Anexo B).

Como ya se ha mencionado, también se manejaron variantes dependiendo del sexo del docente de cada grupo. Las preguntas eran idénticas, lo único que diferenciaba era el género de la palabra maestro o maestra, siempre con el propósito de facilitar la lectura del instrumento y de disminuir dudas que podrían tener los alumnos.

8.La aplicación y sus condiciones

Con base en la experiencia obtenida durante el proceso de pre-piloteo se sistematizó una forma estándar de aplicación con todos los grupos, de acuerdo al siguiente esquema:

Gráfica 2: Proceso de aplicación



TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

Todo el proceso esta dividido en acercamientos a las escuelas en tres tiempos distintos, cada uno con objetivos particulares.

El tiempo de acercamiento con los directores fue de 7 minutos, con una variación de 5 min. Las entrevistas con los docentes tomaron entre 5 min y 10 min dependiendo en las preguntas que hacían los maestros sobre la investigación que se estaba llevando a cabo. En lo que hubo más variación fueron en los tiempos de aplicación del instrumento con los distintos grupos. El grupo que tomo menos tiempo se tomó 31 minutos para que todos completaran el cuestionario, mientras que el grupo más numeroso se tomó 49 minutos, el tiempo más largo de aplicación.

Otra relación que se encontró fue que entre más alto el número de alumnos por grupo fueron más las dudas que surgieron sobre cómo contestar ciertas preguntas y el funcionamiento de las preguntas filtro.

9. Captura de resultados

Para comenzar el proceso de captura de resultados primero se hizo una versión del instrumento en la aplicación LimeSurvey para poder capturar las 277 encuestas. Una vez capturadas las respuestas de los sujetos se exportaron los resultados a SPSS. Se obtuvo una base de datos con 119 variables y 277 casos y se procedió a su limpieza poder hacer tablas y analizar las respuestas.

La limpieza consistió en cuatro pasos: 1) marcar respuestas erróneas, respuestas múltiples, no aplica y no contesto como datos perdidos; 2) confirmar que las preguntas filtro estuvieran adecuadamente contestadas; 3) cambiar nivel de medición de cada variable a nominal para las preguntas de contexto y opción de respuesta “otro”; 4) cambiar a nivel de medición ordinal las variables de tipo escala y dicotómicas.

CAPITULO IV: RESULTADOS

Para poder hacer un análisis profundo de todo el instrumento se hizo un análisis de la información en tres niveles. El primer nivel consistió de las preguntas filtro. Para poder hacer una triangulación con la información obtenida de los maestros al igual que el resto de la información en el instrumento. El segundo nivel fue un análisis exploratorio (univariado) del resto de las preguntas. Con la finalidad de indagar a sobre el numero de respuestas validas obtenidas como los datos perdidos. Estos resultados están divididos por cada una de las secciones del instrumento. El tercer nivel de análisis fue mediante un análisis confirmatorio de las dimensiones de todo el instrumento, con la finalidad de indagar y confirmar que las dimensiones de la practica docente se ajustan adecuadamente con cada uno de los reactivos del instrumento.

1. Análisis de funcionamiento de preguntas filtro

1.1. Filtro de examen de diagnóstico

Con los resultados de la pregunta filtro sobre el examen de diagnóstico se obtuvo la siguiente tabla.

<i>Tabla 25:¿Aplicó examen de diagnóstico?</i>		
	Frecuencia	Porcentaje
Sí	211	76.2
No	17	6.1
No recuerdo	30	10.8
No empecé el año con este maestro	15	5.4
No contestó	4	1.4
Total	277	100.0

Para conocer el funcionamiento de la pregunta filtro sobre el examen de diagnóstico indagando si los alumnos entendía la pregunta y lo que implicaba la respuesta que dieran para contestar o no las siguientes preguntas, se hicieron dos tablas, una para la materia de español y la otra para matemáticas.

En la materia de español, de los 211 sujetos que contestaron que sí habían hecho examen diagnóstico, 17 no contestaron las preguntas siguientes que se referían a ese examen, como deberían haber ocurrido (Anexo E, tabla 1), lo que implica una tasa de respuesta inconsistente de 7.2%.

En matemáticas esta cifra bajó a 3.2%, es decir, 8 sujetos contestaron la pregunta filtro de forma inconsistente pues aunque la respondieron de manera afirmativa, en las preguntas subsecuentes que se desprenden de la primera, no fueron respondidas (Anexo E, tabla 2). Sumando esta cifra con la relativa a español se obtiene una tasa de respuesta inconsistente de la pregunta filtro sobre el examen diagnóstico de 10.5% o 29 sujetos de los 277 de la muestra.

1.2. Filtro de examen bimestral

La siguiente tabla se refiere a los resultados de la pregunta filtro sobre el examen bimestral.

Tabla 26: ¿Hizo un examen bimestral?

	Frecuencia	Porcentaje
Sí	232	83.8
No	31	11.2
No recuerdo	3	1.1
Aun no era parte del grupo	6	2.2
No contestó	5	1.8
Total	277	100.0

Los resultados indican que un mayor número de alumnos dijeron haber hecho un examen bimestral (232 vs 211 que declararon haber presentado un examen diagnóstico), pero también fue mayor el número de quienes dijeron no haber hecho tal examen en comparación con quienes dijeron no haber hecho el examen de diagnóstico (31 vs 17). Los alumnos que dijeron no recordar o que no eran parte del grupo fueron menos numerosos (3 vs 30 y 6 vs 17), lo que parece razonable. El número de alumnos que no contestaron fue de 5, frente a 4 en el caso anterior.

Con la tabla para conocer el número de alumnos que siguieron la pregunta filtro adecuadamente se observa que 16 alumnos no contestaron la siguiente pregunta en español (Anexo E, tabla). En matemáticas la cifra se reduce a 6 sujetos (Anexo E, tabla 5). Sumando 22 alumnos que no siguieron la pregunta filtro, más los 5 que no contestaron, se llega a un total de 27 sujetos con respuesta inconsistente, 9.7% del total.

1.3. Preguntas filtro de trabajos dentro y fuera del aula

En cuanto a la pregunta filtro sobre la asignación de trabajos dentro del aula se obtuvo la siguiente tabla:

	Frecuencia	Porcentaje
Sí	275	99.3
No	0	0.0
Respuesta Múltiple	0	0.0
No contestó	2	0.7
Total	277	100.0

La tasa de respuesta idónea es 99.3%. Y en cuanto a la pregunta filtro sobre tareas para hacer en casa los datos fueron los siguientes:

	Frecuencia	Porcentaje
Sí	267	96.4
No	7	2.5
Respuesta Múltiple	0	0.0
No contesto	3	1.1
Total	277	100.0

En los dos casos anteriores, considerando que los docentes asignan tareas y trabajos de una manera regular, se toman las respuestas “No” como inconsistentes, con lo que se obtiene una tasa de respuesta desfavorable de 3.6% en tareas y 0.7% en trabajos.

2. Análisis univariado exploratorio

2.1. Preguntas de contexto

El reactivo 1, *nombre de la escuela*, funciona bien, ya que únicamente se encontraron dos sujetos que pusieron su nombre en vez del nombre de la escuela, y hubo un caso en que un alumno puso el nombre de otra escuela, con lo que se obtiene una tasa de respuesta idónea de 98.8% de los sujetos (tabla 8, Anexo E).

En el reactivo 2, *turno*, en la cual las respuestas posibles eran matutino, vespertino o de tiempo completo se obtuvo una tasa de respuesta idónea de 98.9% y únicamente dos respuestas en que los alumnos respondieron el grado en el que se encontraban (tabla 9, Anexo E). En lo que se refiere a tiempo completo se tuvo que precisar la respuesta con todo el grupo, ya que muchos alumnos tenían duda sobre cómo contestar.

El reactivo 3, *grupo*, indaga sobre grupo al que pertenece el sujeto, tuvo una tasa de respuesta idónea de 98.2% lo que implica uno de respuesta inconsistente de 1.8%, con cuatro sujetos que contestaron el grado al que pertenecen y una respuesta con el grupo equivocado (tabla 10, Anexo E).

En el reactivo 4, *nombre del maestro*, únicamente un alumno puso su nombre en vez del nombre del docente, lo que arroja una tasa de respuesta idónea de 99.6% (tabla 11, Anexo E).

2.2. Preguntas sobre examen de diagnóstico

En la sección de diagnóstico hubo un rango de respuestas válidas entre 154 y 213, lo que da tasas de respuesta idónea entre 55.6% y 76.9% según las preguntas (tabla 12, Anexo E). Los datos perdidos son altos, ya que también se cuentan las respuestas no recuerdo, no aplica, respuesta múltiple, y no contestó. Hay mucha variación entre los datos válidos, debido a dos preguntas:

- e. ¿El examen o trabajo fue difícil?
- m. ¿El maestro le dio los resultados a tus papás?

Al omitir estas dos preguntas la tasa de respuesta idónea es de aproximadamente 75% de las siguientes preguntas:

- a. ¿Cómo eran las preguntas que contestaste?
- b. ¿El examen o trabajo fue de lo que viste en quinto grado?
- c. ¿El maestro te dijo cómo revisaría este examen o trabajo?
- d. ¿El maestro te dijo cómo hacer este examen o trabajo?
- f. ¿Quién reviso el examen o trabajo?
- g. ¿El maestro te enseñó o regresó el examen revisado?
- h. ¿El maestro le puso una calificación al examen o trabajo?
- i. ¿El maestro escribió algo en tu examen o trabajo?
- j. ¿El maestro te comentó algo sobre tu examen o trabajo?
- k. ¿el maestro dijo los resultados de tus compañeros o el tuyo delante de todos?
- l. ¿Lo que les dijo o escribió el maestro les ayudo para mejorar en matemáticas/español?

2.3. Preguntas sobre examen bimestral

Sobre el examen bimestral se obtuvo un rango de respuesta válidas entre 156 y 230, con un índice que oscila entre 56.3% y 83.0%. La cifra de datos perdidos más alta se refirió a la pregunta 6m, *¿El maestro le dio los resultados a tus papás?*, con un índice de 56.3%. Al omitir esta pregunta el rango de respuestas idónea se sitúa entre 76.5% y 83% (tabla 13, Anexo E) de las siguientes preguntas:

- a. ¿Cómo eran las preguntas que contestaste?
- b. ¿El examen fue de lo que viste durante el bimestre?
- c. ¿El maestro te dijo cómo revisaría este examen?
- d. ¿El maestro te dijo cómo hacer este examen?
- e. ¿El examen fue difícil?
- f. ¿Quién reviso el examen?
- g. ¿El maestro te enseñó o regresó el examen revisado?

- h. ¿El maestro le puso una calificación al examen?
- i. ¿El maestro escribió algo en tu examen?
- j. ¿El maestro te comentó algo sobre tu examen?
- k. ¿el maestro dijo los resultados de tus compañeros o el tuyo delante de todos?
- l. ¿Lo que les dijo o escribió el maestro les ayudo para mejorar en matemáticas/español?

2.4. Preguntas sobre trabajos dentro del aula

Sobre trabajos asignados para ser completados dentro del aula se obtuvo un rango de respuestas validas entre 216 y 271, o del 78.0% al 97.8% (tabla 14, Anexo E). En esta sección de preguntas no hubo datos perdidos a causa de la pregunta filtro, ya que nadie contesto que no. La tasa más alta de datos perdidos se encontró en las preguntas:

- j. Cuándo se portan mal, ¿el maestro les pone más trabajos?
- k. ¿El maestro te da puntos en estos trabajos porque te portas bien?
- l. ¿El maestro te baja puntos en estos trabajos porque te portas mal?
- m. ¿El maestro le avisa a tus papás sobre como haces estos trabajos?

El rango de datos perdidos de estas preguntas fue entre 18.8% y 22.0%, con entre 42 y 54 sujetos que dijeron no recordar, y de 7 a 10 sujetos que no contestaron la pregunta (tabla 16, Anexo E).

El resto de las preguntas de esta sección:

- a. Por lo general, ¿Cuántos trabajos te pone a hacer el maestro?
- b. ¿Estos trabajos son difíciles?
- c. ¿El maestro te dice cómo se revisarán estos trabajos?
- d. ¿Quién revisa estos trabajos?
- e. ¿El maestro te regresa o enseña los trabajos revisados?
- f. ¿El maestro te califica los trabajos que haces en el salón?
- g. ¿El maestro te escribe comentarios sobre tus trabajos?

- h. ¿El maestro te hace comentarios sobre tus trabajos?
- i. ¿El maestro hace comentarios de los trabajos de tus compañeros o el tuyo delante de todos?

El rango de respuestas idónea de estas preguntas fue entre 93% y 98% (tabla 14, Anexo E).

En la primer pregunta de esta sección, *Por lo general, ¿Cuántos trabajos te pone a hacer el maestro?*, se les pidió a los alumnos que especificaran el número de trabajos que asignaba el docente, ofreciéndoles varias opciones, incluyendo la de “otro”. Esta opción se marcaba si el número no correspondía a ninguna de las opciones ofrecidas. La respuesta más alta marcada como “otro” correspondió a 1 o 2 tareas por día (con 5 alumnos, tabla 15, Anexo E). Aunque se registraron seis respuestas que se consideraron datos perdidos, porque los alumnos no entendieron la pregunta o no recordaban cuantos trabajos asignaba el maestro.

2.5. Preguntas sobre tareas fuera del aula

El porcentaje de datos validos oscilo entre 91% y 96.4% en las siguientes preguntas:

- a. Por lo general, ¿Cuántas tareas te deja por día el maestro?
- b. ¿Estas tareas son difíciles?
- c. ¿El maestro te dice cómo se revisarán estas tareas?
- d. ¿Quién revisa estas tareas?
- e. ¿El maestro te regresa o enseña las tareas revisadas?
- f. ¿El maestro te califica las tareas que haces en casa?
- g. ¿El maestro te escribe comentarios sobre tus tareas?
- h. ¿El maestro te hace comentarios sobre tus tareas?
- i. ¿El maestro hace comentarios de las tareas de tus compañeros o el tuyo delante de todos?

Mientras que el resto de las preguntas tuvieron un porcentaje menos favorable que oscila entre 65.7% y 79.4% (tabla 17, Anexo E). Siendo las siguientes preguntas:

- j. Cuando se portan mal, ¿el maestro les da más tareas?

- k. ¿El maestro te da puntos en estas tareas porque te portas bien?
- l. ¿El maestro te baja puntos en estas tareas porque te portas mal?
- m. ¿El maestro le avisa a tus papás sobre como haces estas tareas?

En el inicio de esta sección nuevamente se les pregunto a los alumno el número de tareas asignadas con una opción de respuestas que variaban de entre 4 o más por día a menos de 1 por día, dejando abierta nuevamente la opción “otra” en la que los alumnos podrían especificar con mayor precisión su respuesta. En esta sección 11 alumnos marcaron esta opción de respuesta quedando 5 respuestas con 1 o 2 por día, 2 no recuerdo, y otras 3 con respuestas inconclusas o sin contestar (tabla 18, Anexo E).

2.6. Avisos para los papás

En esta última sección los alumnos debían marcar todo lo que el maestro manda decir a los padres de familia estando como opciones de respuestas las siguientes:

- Nunca les dice nada
- Cuando me porto mal
- Cuando me porto bien
- Cuando aprendí algo bien
- Cuando aprendí algo mal
- Cuando necesito aprender algo nuevo
- Cuando no hago el trabajo
- Cuando hago un trabajo bien
- Cuando hago un trabajo mal
- Cuando no hago la tarea
- Cuando hago una tarea mal
- Cuando hago una tarea bien
- Cuando hago bien un examen
- Cuando hago mal un examen
- Cuando el maestro necesita ayuda de mis papás
- Cuando necesitan pagar algo

De estos datos se hizo una tabulación dicotómico, por poder contar con mas de una respuesta, a valor 1 resultando en 213 alumnos que si contestaron la pregunta y 64 que no contestaron, o un 76.9% y 23.1% respectivamente (Tabla 20, Anexo E).

La segunda pregunta de esta sección consistía en que los alumnos enumerara como les manda decir a los papás los recados empezando con la que ocurra con mayor frecuencia de las siguientes opciones:

- ___ Manda recados conmigo
- ___ Manda recados con alguien mas
- ___ Llama por teléfono
- ___ Les dice en persona
- ___ Otra, específica _____

Obteniendo una tasa de respuesta mas muy buena ya que todos los alumnos contestaron la pregunta al marcar aunque sea una sola opción de respuesta. No hubo sujeto que marcara la opción, “otra” (Tabla 21, Anexo E).

3. Análisis de dimensiones del instrumento

Para hacer un análisis de dimensiones, contando con dos instrumentos (uno por materia), se dividió la base de datos en dos, una para español y la otra para matemáticas, con 146 y 131 alumnos respectivamente. Esto era necesario ya que el reactivo sobre el tipo de preguntas que venían en cada examen era diferente. La división de instrumento se hizo con la finalidad de reducir la confusión al contestar sobre las dos materias al mismo tiempo. Al dividir la base de datos en dos se obtuvo una tasa de respuesta válida de 12 sujetos para español y 16 para de matemáticas. Esto se debió a que el resto de los casos se perdieron ya que contaban con algún dato perdido en alguna de las variables o pregunta dentro del instrumento. Y al contar aunque sea una sola pregunta sin responder el paquete estadístico lo anula. Al contar con más variables que sujetos en la base de datos no se puede proceder a hacer un análisis factorial de componentes principales.

Para incrementar el número de casos válidos y hacer un análisis de dimensiones se optó por juntar las dos bases de datos y omitir la pregunta sobre el tipo de preguntas en los que venían en los exámenes de diagnóstico y bimestral al igual que las preguntas filtro de cada sección. Obteniendo un total de sujetos de 35. Un número aún deficiente para poder hacer un análisis de dimensiones por lo que se eliminaron todos los reactivos con un porcentaje mayor a 30% de datos perdidos, eliminando los siguientes reactivos:

- ¿El examen o trabajo fue difícil? (5e y 6e)
- ¿El maestro le dio los resultados a tus papás? (5m y 6m)
- ¿El maestro te baja puntos en estas tareas porque te portas mal? (7l y 8l)
- ¿El maestro le avisa a tus papás sobre como haces estas tareas? (7m y 8m)

Al eliminar estas preguntas en conjunto con las preguntas sobre como los docentes mandan los avisos a los padres de familia, reactivo 9 y 10 del instrumento. Se obtienen una muestra valida de 68 sujetos para los reactivos restantes. Por lo que se procede a hacer un análisis de las dimensiones del instrumento en base a los dos esquemas hechos: 1) dimensiones de evaluación y 2) estrategias de evaluación.

3.1 Dimensiones de evaluación del instrumento

Para el análisis factorial de componentes principales se manejaron las 5 dimensiones del esquema de operacionalización como se presentaron anteriormente siendo estos objeto, propósito, momento, agente y forma.

En la dimension de objeto se pretende saber si los maestros hacen los exámenes basados en los temas que han visto los alumnos con anterioridad y esta compuesto de la siguiente manera.

Tabla 29: Matriz de componente 1, objeto.

#	Ítem
5b	¿El examen o trabajo fue de lo que viste en quinto grado?
6b	¿El examen fue de lo que viste durante el bimestre?

En la dimensión de propósitos se pretende indagar saber los motivos de la evaluación si fue para motivar, reprender, o retroalimentar a los alumnos. Quedando de la siguiente manera de acuerdo a su dimensión y los ítems que le corresponden.

Tabla 30: Matriz de componente 2, propósito.

#	Ítem
5g	¿El maestro te enseñó o regresó el examen revisado?
5h	¿El maestro le puso una calificación al examen o trabajo?
*5i	¿El maestro escribió algo en tu examen o trabajo?
*5j	¿El maestro te comentó algo sobre tu examen o trabajo?
*5k	¿El maestro dijo los resultados de tus compañeros o el tuyo delante de todos? [Sí, No]
5l	¿Lo que les dijo o escribió el maestro les ayudó para mejorar?
6g	¿El maestro te enseñó o regresó el examen revisado?
6h	¿El maestro le puso una calificación al examen?
*6i	¿El maestro escribió algo en tu examen?
*6j	¿El maestro te comentó algo sobre tu examen?
*6k	¿El maestro dijo los resultados de tus compañeros o el tuyo delante de todos? [Sí, No]
6l	¿Lo que les dijo o escribió el maestro les ayudó para mejorar?
7e	¿El maestro te regresa o enseña los trabajos revisados?
7f	¿El maestro te califica los trabajos que haces en el salón?
7g	¿El maestro te escribe comentarios sobre tus trabajos?
7h	¿El maestro te hace comentarios sobre tus trabajos?
7i	¿El maestro hace comentarios de los trabajos delante de todos?
7j	Cuando se portan mal, ¿el maestro les pone más trabajos?
7k	¿El maestro te da puntos en estos trabajos porque te portas bien?
8e	¿El maestro te regresa o enseña las tareas revisadas?
8f	¿El maestro te califica las tareas que haces en casa?
8g	¿El maestro te escribe comentarios sobre tus tareas?
8h	¿El maestro te hace comentarios sobre tus tareas?
8i	¿El maestro hace comentarios de las tareas delante de todos?
8j	Cuando se portan mal, ¿el maestro les da más tareas?
8k	¿El maestro te da puntos en estas tareas porque te portas bien?

Se eliminaron los reactivos 5m, 6m, 7l, 8l, 7m y 8m por su alto nivel de datos perdidos. Mientras que 5i, 5j, 5k, 6i, 6j y 6k son reactivos que se decodificaron como dicotómicas ya que los alumnos podían marcar más de una respuesta.

Sobre el componente 3 o momento de evaluación cual podría ser diagnóstica, bimestral o durante el curso la tabla fue la siguiente:

Tabla 31: Matriz de componente 3, momento

#	Ítem
7a	Por lo general, ¿Cuántos trabajos te pone a hacer el maestro?
8a	Por lo general, ¿Cuántas tareas te deja por día el maestro?

Los ítems 5, 6, 7 y 8 que aunque tratan de el momento de evaluación fueron eliminados por ser preguntas filtro y ser únicamente utilizadas para la triangulación de datos con los docentes.

Sobre la dimension que indaga sobre quienes revisan las respuestas dadas por los alumnos (agente) la tabla con sus ítems fue la siguiente:

Tabla 32: Matriz de componente 4, Agentes

#	Ítem
5f	¿Quién reviso el examen o trabajo?
6f	¿Quién reviso el examen?
*7 d	¿Quién revisa estos trabajos? [Sólo el maestro]
	¿Quién revisa estos trabajos? [Yo mismo]
	¿Quién revisa estos trabajos? [Un compañero]
	¿Quién revisa estos trabajos? [Entre todos]
*8 d	¿Quién revisa estas tareas? [Sólo el maestro]
	¿Quién revisa estas tareas? [Yo mismo]
	¿Quién revisa estas tareas? [Un compañero]
	¿Quién revisa estas tareas? [Entre todos]

En este caso no se eliminó reactivo alguno pero el reactivo 7d y 8d es una misma pregunta decodificada de forma dicotómica ya que se podían marcar más de una respuesta.

El quinto componente (forma), que pretendía medir métodos, técnicas o instrumentos que se utilizaron y el nivel de complejidad de respuestas que se les pide a los alumnos no se pudo incluir en el análisis, por no ser equivalentes en ambos instrumentos. Restando únicamente 4 dimensiones para poder hacer un análisis factorial de la operacionalización que se realizo.

La medida de adecuación muestral de Káiser-Meyer-Olkin (KMO) del análisis de componentes principales en base a 4 componentes mediante el programa SPSS es de .362 y se obtuvo la siguiente tabla de eigenvalores y cargas.

Tabla 33: Varianza total explicada sobre dimensiones de evaluación

Componente	Eigenvalores iniciales			Las sumas de extracción de las cargas cuadradas		
	Total	% de Varianza	% Acumulativo	Total	% de Varianza	% Acumulativo
1	5.721	11.441	11.441	5.721	11.441	11.441
2	4.443	8.886	20.327	4.443	8.886	20.327
3	3.94	7.88	28.207	3.94	7.88	28.207
4	3.9	7.799	36.006	3.9	7.799	36.006

Dando por resultado que el componente con el mayor porcentaje de varianza únicamente explica el 11.4 y los cuatro componentes únicamente explican el 36% de la varianza. Lo que resulta en coeficientes bajos, tanto en eigenvalores como en el KMO, por lo que se optó por hacer otro tipo de un análisis factorial.

Aparte del análisis factorial exploratorio existe el análisis factorial confirmatorio. Este tipo de análisis se hizo con SPSS AMOS, según este esquema. Se hizo un modelo tal como se explico anteriormente, en base a las dimensiones y reactivos mencionados anteriormente. Obteniendo los siguientes resultados:

Tabla 34: Índice de ajuste absoluto RMSEA

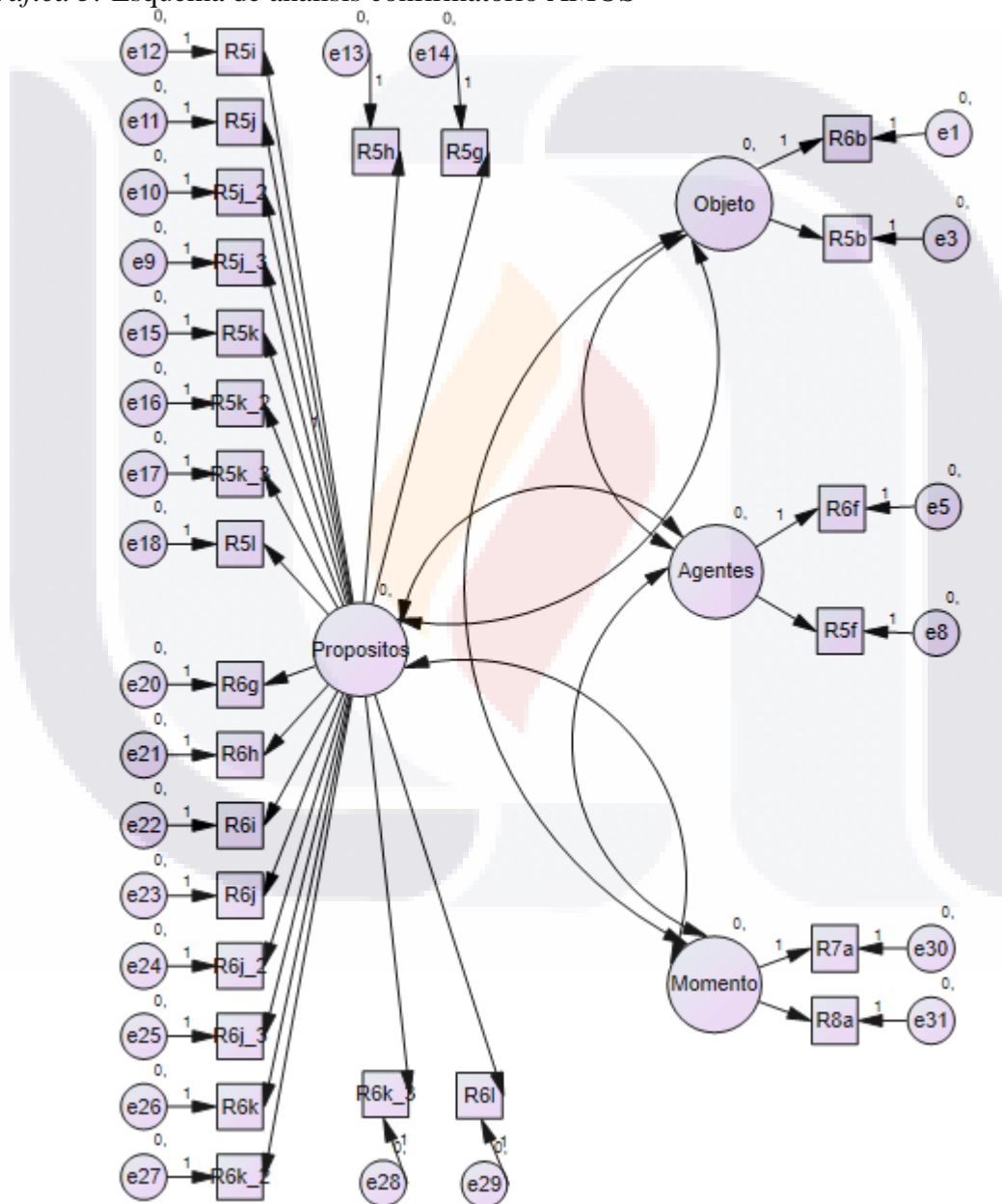
Modelo	RMSEA	LO 90	HI 90	PCLOSE
Modelo de defecto	0.186	0.178	0.193	0
Modelo de independencia	0.197	0.19	0.204	0

Tabla 35: Índice de ajuste comparativo ECVI

Modelo	ECVI	LO 90	HI 90	MECVI
Modelo de defecto	12.515	11.748	13.322	12.662
Modelo saturado	3.968	3.968	3.968	4.626
Modelo de la Independencia	15.732	14.841	16.662	15.778

El obtener un coeficiente RMSEA mayor a .1 implica que el modelo no tiene un ajuste adecuado. Y El coeficiente ECVI de 12.515 se sitúa lejos del valor de 3.968 del modelo saturado (de lo ideal) , y más cercano a 15.732 del modelo de independencia (peor ajuste). Lo que implica que el esquema utilizado, ver Grafica 3 a continuación, no tiene un buen ajuste.

Gráfica 3: Esquema de análisis confirmatorio AMOS



Por lo que se continuo con el segundo esquema de operacionalización, estrategias de retroalimentación por parte de los docentes.

3.2 Estrategias de retroalimentación

Las estrategias de retroalimentación comprenden la escrita y la verbal, y la comunicación de resultados. En cuanto a la retroalimentación escrita y verbal se considera su existencia y su calidad. En cuanto a la comunicación de resultados, se distingue la que se dirige a cada alumno en lo individual, al grupo de alumnos y a los padres de familia.

Para saber si se puede proceder o no a hacer un análisis factorial de componentes principales primero se hizo la prueba Káiser-Meyer-Olkin (KMO) obteniendo un coeficiente de .467 con un valor de significancia menor a .005. Para su interpretación, mientras el KMO este entre más cercano a 1 mejor para poder hacer el análisis factorial. Un valor entre .5 y 1 se considera adecuado. Al ser .467 muy cercano a .5 se optó por considerarlo como aceptable y se procedió con el análisis factorial.

Obteniendo de los 6 componentes principales la explicación del 55.6% de la varianza acumulada. Y de acuerdo a cada uno de los componentes se obtuvieron los siguientes resultados en base a sus reactivos.

Tabla 36: Componente 1, retroalimentación escrita

		Escrita existencia	Escrita calidad	Verbal existencia	Verbal calidad	Comunicación al alumno	Comunicación al grupo
5i	¿El maestro escribió algo en tu examen? [Sí, No]	.807	-.014	.160	.054	.002	.053
6i	¿El maestro escribió algo en tu examen? [Sí, No]	.692	.068	.287	-.080	.255	.069
7g	¿El maestro te escribe comentarios sobre tus trabajos?	-.003	.697	.109	.002	.027	-.149
8g	¿El maestro te escribe comentarios sobre tus tareas?	.214	.636	.067	.040	-.186	.009

N=146

Dentro de la matriz del componente 1, cual coincide con la dimensión retroalimentación escrita, las respuestas dicotómicas, sí y no, de las preguntas 5i y 6i obtuvieron coeficientes de .807 y .692 respectivamente. Mientras que las preguntas sobre la

frecuencia en que los maestros hacen comentarios escritos cuentan con valores bajos, al no ser mayores a .5.

Tabla 37: Componente 2, calidad de retroalimentación escrita.

		Escrita existencia	Escrita calidad	Verbal existencia	Verbal calidad	Comunicación al alumno	Comunicación al grupo
5i	¿El maestro escribió algo en tu examen o trabajo?	.850	-.012	.064	.047	.028	.008
6i	¿El maestro escribió algo en tu examen?	.672	.122	.053	.030	.032	.316
5l	¿Lo que les dijo o escribió el maestro les ayudó para mejorar?	-.055	-.143	-.017	.688	.047	.066
6l	¿Lo que les dijo o escribió el maestro les ayudó para mejorar?	.096	.068	.032	.677	-.060	-.020

N=146

Dentro de la dimensión, calidad de la retroalimentación escrita todos los reactivos tiene un eigenvalor menor a .2, pero cuentan con valores aceptables (mayor a .67) dentro de la dimensión existencia de retroalimentación escrita y calidad de la retroalimentación verbal.

Tabla 38: Componente 3, retroalimentación verbal.

		Escrita existencia	Escrita calidad	Verbal existencia	Verbal calidad	Comunicación al alumno	Comunicación al grupo
5j	¿El maestro te comentó algo sobre tu examen o trabajo?	-.109	.222	.805	.123	.231	.062
6j	¿El maestro te comentó algo sobre tu examen?	.293	.068	.771	.074	.093	.214
7h	¿El maestro te hace comentarios sobre tus trabajos?	-.134	.657	.133	.019	-.068	.215
8h	¿El maestro te hace comentarios sobre tus tareas?	.047	.737	.069	.078	-.114	-.102

N=146

En la existencia de retroalimentación verbal dos reactivos acentúan significativamente con valores superiores a .7, reactivos 5j y 6j. Mientras que las preguntas sobre la frecuencia de comentarios en trabajos y tareas se posicionan dentro de la dimensión sobre la calidad de la retroalimentación escrita.

Tabla 39: Componente 4, calidad de retroalimentación verbal.

		Escrita existencia	Escrita calidad	Verbal existencia	Verbal calidad	Comunicación al alumno	Comunicación al grupo
6j	¿El maestro te comentó algo sobre tu examen? [Sí, te comentó cosas que pusiste mal]	.377	.024	.744	-.074	-.041	.106
	¿El maestro te comentó algo sobre tu examen? [Sí, te felicitó por cosas que pusiste bien]	-.124	.108	.190	.384	.334	.281
5j	¿El maestro te comentó algo sobre tu examen? [Sí, te comentó cosas que pusiste mal]	.122	.163	.746	-.015	.040	-.058
	¿El maestro te comentó algo sobre tu examen? [Sí, te felicitó por cosas que pusiste bien]	-.269	.142	.240	.374	.289	.219

N=146

En la dimensión calidad de la retroalimentación las variables dicotómicas positivas, felicitaciones, ambas obtuvieron un valores cercanas a .38 que son bajos pero son los más altos dentro de algún otra dimensión. Las dicotómicas negativas, señalar errores, ambas obtuvieron un valor menor a .1 y acentúan en la dimensión existencia de retroalimentación verbal con un valor aproximado a .74.

Tabla 40: Componente 5, retroalimentación individual

		Escrita existencia	Escrita calidad	Verbal existencia	Verbal calidad	Comunicación al alumno	Comunicación al grupo
5g	¿El maestro te enseñó o regresó el examen revisado?	.223	-.249	.136	-.083	.558	.053
5h	¿El maestro le puso una calificación al examen o trabajo?	-.103	-.004	.114	-.116	.464	-.038
6g	¿El maestro te enseñó o regresó el examen revisado?	.278	-.104	.195	-.040	.682	-.066
6h	¿El maestro le puso una calificación al examen?	.187	-.201	-.031	-.162	.409	-.016
7e	¿El maestro te regresa o enseña los trabajos revisados?	.180	.135	-.161	.094	.403	.236
7f	¿El maestro te califica los trabajos que haces en el salón?	.063	-.016	.001	.472	-.297	-.032
8e	¿El maestro te regresa o enseña las tareas revisadas?	.145	.333	-.238	.232	.412	.204
8f	¿El maestro te califica las tareas que haces en casa?	.037	-.095	-.024	.610	-.121	-.040

N=146

Sobre la comunicación de resultados a los alumnos los coeficientes se dividen de la siguiente manera:

- Valores aceptables
 - Reactivo 5g = .558
 - Reactivo 6g = .682
- Valores bajos entre .40 y .47
 - Reactivos: 5h, 6h, 7e y 8e

Aparte de estos reactivos también están los reactivos 7f y 8f que acentúan negativamente con esta dimensión y con un valor menor a .3 pero acentúan con un valor mayor a .47 dentro de la dimensión sobre la calidad de retroalimentación verbal.

Tabla 41: Componente 6, retroalimentación grupal

		Escrita existencia	Escrita calidad	Verbal existencia	Verbal calidad	Comunicación al alumno	Comunicación al grupo
5k2	¿El maestro dijo los resultados de tus compañeros o el tuyo delante de todos? [Sí, los felicita]	.043	.045	.124	.057	.034	.898
5k3	¿El maestro dijo los resultados de tus compañeros o el tuyo delante de todos? [Sí, los regaña]	-.062	.202	.084	.351	.117	.695
6k2	¿El maestro dijo los resultados de tus compañeros o el tuyo delante de todos? [Sí, los felicita]	.125	-.233	.044	-.364	-.008	.637
6k3	¿El maestro dijo los resultados de tus compañeros o el tuyo delante de todos? [Sí, los regaña]	.055	.126	.029	-.038	-.016	.915
7i	¿El maestro hace comentarios de los trabajos de tus compañeros o el tuyo delante de todos?	-.062	.297	.037	.320	.118	.675
8i	¿El maestro hace comentarios de las tareas de tus compañeros o el tuyo delante de todos?	.122	-.225	-.019	-.402	-.057	.668

N=146

La dimensión de comunicación de resultados ante el grupo todos los reactivos acentúan de forma positiva y con eigenvalores por encima de .63, cual es favorable.

CAPITULO V: DISCUSIÓN DE RESULTADOS

Los resultados anteriores se discuten comenzando por el funcionamiento de la preguntas filtro, los índices de respuesta de cada reactivo, y las dimensiones que se analizaron con base en la operacionalización.

1. Funcionamiento de preguntas filtro

Las preguntas filtro sobre la aplicación de exámenes de diagnóstico o bimestral sirven para:

- Saber si la información que proporciona el sujeto es confiable, ya que si el alumno no recuerda con certeza si una evaluación fue aplicada o no, o si aún no era parte del grupo, no está en condiciones de informar sobre sus características.
- Tener puntos para triangular la información que proporciona el docente en la entrevista, o con cualquier otra fuente de información.
- Simplificar el proceso de responder el instrumento, al saltar reactivos que no aplican a los estudiantes que no estén en condiciones de responderlos.

Por otra parte, las preguntas filtro tienen el riesgo de que es posible que un alumno mienta y conteste de tal manera que pueda saltar esa sección de preguntas.

Para valorar el funcionamiento de estas preguntas se busca identificar patrones sospechosos en las respuestas de los alumnos, o coincidencias entre sus respuestas y las del docente del mismo grupo. De acuerdo a las entrevistas realizadas, todos los docentes aplicaron un examen de diagnóstico al inicio del ciclo, y los 17 alumnos que dijeron que no habían hecho tal examen pertenecían a dos escuelas, 10 (58.8%) a una escuela y 5 (29.4%) a otra, lo que puede sugerir que:

- Los docentes no explicaron bien que la actividad que hicieron era para diagnosticar el conocimiento previo de los alumnos.
- Esos dos grupos tenían más alumnos dispuestos a mentir y brincar preguntas.
- Los docentes no aplicaron un examen de diagnóstico, aunque aseguraron haberlo hecho.

Al intentar de detectar otras posibles explicaciones se encontró que esas dos escuelas eran las que tenían los grupos más numerosos de todos los encuestados (tabla 7, Anexo E), por lo que pudiera haber relación entre el número de sujetos por grupo y el hecho de tener un mayor número de respuestas inconsistentes.

En los resultados del funcionamiento de la pregunta filtro sobre el examen bimestral se aprecia que el número de respuestas tanto afirmativas como negativas es mayor, en tanto que el de respuestas negativas y no recuerdo es menor en comparación con lo que se encuentra en cuanto al examen de diagnóstico.

Las preguntas filtro que indagan sobre tareas y trabajos se podrían eliminar, porque tanto alumnos (alrededor de 95%) como docentes (100%) coinciden en que ese tipo de trabajos se hacen regularmente. Al eliminar esas preguntas filtro y pasar directamente al resto de preguntas de las secciones correspondientes se podría elevar la tasa de respuesta válida por parte de los alumnos al forzarlos a contestar todas las preguntas de estas secciones.

2. Funcionamiento de preguntas

Sobre las preguntas en la sección de contexto o información sobre alumno y docente, se confirma que la mayoría de los alumnos entendieron las preguntas y supieron cómo contestarlas, ya que la tasa más baja de respuesta idónea fue de 98.2% lo que implica que no hace falta hacer modificaciones a estas preguntas.

Esto no sucede con las demás secciones. Se debe de modificar o eliminar las siguientes preguntas de las secciones sobre exámenes:

- Examen diagnóstico
 - ¿El examen fue difícil?
 - ¿El maestro le dio los resultados a tus papás?
- Examen bimestral
 - ¿El maestro le dio los resultados a tus papás?

Lo cual hace suponer que los alumnos no son informantes adecuados para decir si los docentes dan los resultados a los padres de familia. Alrededor del 20% de los alumnos desconoce esta información.

Los datos perdidos de la pregunta sobre la dificultad del examen diagnóstico se pueden deber a que los alumnos fueron encuestados a finales de noviembre y principios de diciembre mientras que la aplicación de algún tipo de examen diagnóstico debió ocurrir entre fines de agosto y principios de septiembre, lo que indica que el tiempo entre la aplicación del examen y la encuesta puede ser demasiado largo. Por lo que a futuras aplicaciones se hace la recomendación de aplicar el instrumento dentro de un rango de tiempo moderado, lo suficientemente largo después de la aplicación de la evaluación para que el docente tenga oportunidad de retroalimentar a los alumnos pero no demasiado tiempo después como para que los alumnos olviden detalles importantes. La recomendación sería que fuera por lo menos dos semanas después de la aplicación de la evaluación y antes de la aplicación de la siguiente evaluación bimestral.

De las secciones sobre tareas y trabajos se recomienda hacer modificaciones o eliminar las siguientes preguntas:

- j. Cuando se portan mal, ¿el maestro les pone más trabajos?
- k. ¿El maestro te da puntos en estos trabajos porque te portas bien?
- l. ¿El maestro te baja puntos en estos trabajos porque te portas mal?
- m. ¿El maestro le avisa a tus papás sobre como haces estos trabajos?

Al encontrarse un número significativo de alumnos que no contestaron estas preguntas o dijeron no saber la respuesta. Referente a la pregunta sobre los avisos a los papas se puede concluir que los alumnos no son buenos informantes en ambas secciones ya que se encontraron 53 para trabajos y 83 para tareas no saber si los docentes mandan avisos a los papás. De las preguntas sobre castigos y premios, un alto número tampoco saben (alrededor de 50 para ambas secciones) lo que implica que también se podría descartar a los alumnos como buenos informantes de estas cuestiones. Aunque los jueces y los mismos docentes tenían una opinión contraria a lo que se encontró.

Otra modificación que se requiere en estas secciones es la eliminación de la opción de respuesta “otra” en la pregunta 7a y 8a para obligar a los alumnos a escoger una de las opciones de respuesta y evitar respuestas inconsistentes, para quedar de la siguiente manera:

7a. Por lo general, ¿Cuántos trabajos te pone a hacer el maestro?

- 5 o más por día
- 3 o 4 por día
- 1 o 2 por día
- Menos de 1 por día

8a. Por lo general, ¿Cuántas tareas te deja por día el maestro?

- 4 o más por día
- 2 o 3 por día
- 1 por día
- Menos de 1 por día

De esta manera se evitaría ambigüedad en la información que pide la pregunta y también en la información que da el alumno.

3. Dimensiones del instrumento

En base al proceso de jueceo se puede concluir que se tiene un instrumento solido, o que mide de forma adecuada lo que pretende medir. Pero ya mediante el tipo de análisis estadístico que se hizo los resultados fueron otros.

Osborne y Costrello (2004) mencionan que al contar con una muestra que no se adecua a las dimensiones esperadas puede ser que el ítem no es apropiado en muestras grandes; si esto sucede con muestras pequeñas no sabemos si debe a la formulación del ítem o a peculiaridades de la muestra. Para saber si una muestra es lo suficientemente amplia hay diferentes opiniones de acuerdo a los autores ya que no existe un criterio o norma definitiva sobre el numero de sujetos necesarios al hacer un análisis factorial (Garson , 2013; Mundfrom et al., 2005; y Osborne y Costello, 2004).

El principio del análisis factorial es tener una muestra amplia al basarse en coeficientes de correlación y el error típico de las correlaciones y al contar con un numero

mayor de sujetos este error disminuye. Lo mismo pasa a la inversa, al tener una muestra muy pequeña los errores pueden aparecer mas significativos de lo que realmente son.

Thorndike (1982) y Nunnally (1978) recomiendan utilizar una muestra 10 veces mayor al número de ítems. Mientras que autores como Guilford (1954) y Kline (1994) mencionan que una muestra dos o tres veces mayor al numero de variables es suficiente, siempre y cuando la muestra sea mayor a 200.

Si se toma en cuenta esta ultima recomendación, y tomando en cuenta que el instrumento elaborado conto con 119 variables la muestra de 277 alumnos debió de haber sido suficiente. Pero debido a que el instrumento se tuvo que dividir en dos. Una versión para la materia de español y otra para la de matemáticas el número de reactivos contra la muestra aumento significativamente. Mas a aparte a esto se le suma el 20% de datos inconsistentes o perdidos que se obtuvieron por parte de los alumnos al momento de contestar.

CAPITULO VI: CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

La construcción de instrumentos implica un proceso meticuloso para asegurar que mida lo que pretende medir, y que sea en forma adecuada. Esta investigación tuvo como propósito la elaboración de un instrumento para medir las practicas de evaluación del docente desde la percepción de los estudiantes de sexto grado de primaria en Aguascalientes. Para el desarrollo del instrumento se realizaron múltiples fases, que involucraron revisión de literatura e instrumentos, jueceo, piloteo y análisis de resultados.

Los hallazgos de la validación del instrumento han dejado ver que el constructo fue definido con precisión y suficiencia, pues en los jueces señalaron que las diferentes dimensiones de la evaluación de aprendizajes habían sido consideradas en la operacionalización. Además, en el jueceo se encontró que la formulación de preguntas era en su mayoría adecuadas para los alumnos de sexto grado. Esto, permite afirmar que la construcción del instrumento estuvo basada en un constructo sólidamente definido. Sin embargo, la aplicación del instrumento y el análisis de resultados dejaron ver la complejidad de los procesos de validación de su dimensionalidad.

Es importante mencionar que había dos constructos que pretendía medir el instrumento a recolectando información de los alumnos: prácticas de evaluación de los docentes y prácticas de retroalimentación. El primer constructo no fue posible estudiarlo a través del análisis factorial exploratorio y confirmatorio, debido a la insuficiencia de muestra. En cuanto al segundo constructo, se encontró que la dimensión que tuvo un mejor ajuste de acuerdo con los reactivos incluidos fue la comunicación grupal, que implicaba que los alumnos reportaran si el maestro había dado resultados de ellos mismos o de sus compañeros ante todo el grupo relacionado con el examen diagnóstico, el bimestral y los trabajos dentro y fuera del aula. Esto permite ver que el trabajo del docente dirigido a todo el grupo es el que probablemente recuerdan más los alumnos y sobre el que puedan dar información a través de instrumentos estructurados de auto-reporte. Es decir, si un instrumento como el que aquí se desarrolló se utilizara para medir las prácticas docentes, posiblemente debería enfocarse en las estrategias grupales, y en menor medida en las individuales. Este hallazgo, en el ámbito de las prácticas de enseñanza, puede ser un

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

indicador de la importancia que tiene las prácticas grupales, y la atención que deben tener los docentes en su planeación, implementación y evaluación.

El análisis de los resultados dejó ver que los alumnos no son los mejores informantes con respecto a las acciones de evaluación de aprendizajes que realizan los docentes con los padres de familia. Para este fin, se sugiere la realización de instrumentos dirigidos a padres de familia, considerando que una muestra aleatoria de los padres de familia de cada grupo podría proporcionar la información necesaria con respecto a este constructo.

Cuando los grupos han sufrido cambios de docentes, es más confuso para los alumnos proporcionar información sobre sus prácticas. Ante esto, se vislumbran dos alternativas: que este tipo de grupos sean excluidos de la muestra; o, que los instrumentos puedan focalizarse en periodos de tiempo más cortos para que exista una mayor probabilidad de que los docentes hayan estado al frente del grupo.

Por otro lado en el proceso del diseño del instrumentos inicialmente se consideró que los alumnos podrían dar información sobre dos asignaturas en un mismo instrumento. Sin embargo, esto resultó muy confuso pues los estudiantes no podían distinguir cuando se trataba de una u otra asignatura aún cuando se incluyeron recordatorios de diferentes tipos. Ante esto se decidió que los alumnos sólo proporcionaran información de una asignatura. Este hallazgo sería valioso que fuera considerado en proyectos futuros.

En estudios futuros que tengan como objetivo el diseño de instrumentos dirigidos a alumnos para conocer y valorar las prácticas docentes, se sugiere que, en principio, conozcan y analicen las dimensiones incluidas en instrumentos similares, nacionales e internacionales; esto sin duda contribuirá a justificar la importancia de su inclusión o exclusión en el instrumento a desarrollar.

El proceso de jueceo de este instrumento incluyó principalmente a expertos metodológicos. Esto sirvió para confirmar la operacionalización de los constructos, validar las dimensiones, y asegurar la relevancia y pertinencia de los ítems. Sin embargo, hubiera sido deseable la participación de una mayor cantidad de docentes del grado en cuestión,

esto permitiría aumentar la probabilidad de que los alumnos tengan los elementos necesarios para comprender y responder las preguntas planteadas. Además de la formulación de las preguntas y la operacionalización de los constructos, en el jueceo con los docentes se puede valorar el formato y las condiciones de aplicación.

En el proceso de pre piloteo se realizaron entrevistas con alumnos del grado en cuestión. En las sesiones de trabajo con estos alumnos se les pidió que respondieran el instrumento y posteriormente se les plantearon preguntas relacionadas con las respuestas que registraron u omitieron. Además se observó la fatiga experimentada al responder el instrumento. Esta estrategia fue muy útil, pues permitió reducir la cantidad de preguntas que cada alumno tendría que responder, modificar la redacción para aumentar la probabilidad de comprensión y de respuesta. Esta estrategia es ampliamente recomendable en estudios que tengan propósitos similares.

La planificación de la muestra, es una fase fundamental en los procesos de diseño y validación de instrumentos. Como se ha mencionado en otros apartados, la insuficiencia de sujetos, puede limitar la posibilidad de estudiar constructos específicos. La planificación nos permite priorizar las dimensiones y los reactivos para poder eliminar todas aquellos que no son de tanta importancia. Se debe tener en cuenta que la cantidad de alumnos necesarios serán al menos de tres a cuatro veces la cantidad de reactivos. Además de esto se deberá de añadir un 20% de sujetos para enfrentar la tasa no respuesta.

La manera en que se aplican o administran los instrumentos puede afectar la calidad de la información que se obtenga a través de ellos, por lo tanto en el diseño de los instrumentos se deberá planificar su aplicación. Para esto se deberán tomar en cuenta cuestiones como: la cantidad de alumnos, el comportamiento esperable de acuerdo a la edad, estrategias para reducir la tasa de no respuesta, entre otros.

En relación al instrumento diseñado en este trabajo, estudios futuros podrían contemplar realizar ajustes a las preguntas filtro y algunas opciones de respuesta. También sería necesario que se aplique a una muestra más amplia. Posteriormente se podrán volver a realizar análisis de la dimensionalidad del instrumento.

Algunas condiciones de aplicación que se podrían mejorar en estudios futuros son, por ejemplo: aplicar el instrumento en grupos pequeños, de 20 alumnos; que en grupo numerosos participen dos o más aplicadores; o que la aplicación a grupos numerosos se realice en dos sesiones diferentes. Lo anterior debido a que el comportamiento de los grupos numerosos puede ser más desafiante, la distribución de materiales se complejiza y lo mismo sucede con respecto a la atención de las dudas de los alumnos.

Además se deberá capacitar a los aplicadores para implementar los procedimientos incluidos en el protocolo de la aplicación. Sería de utilidad desarrollar un formato donde los aplicadores registren incidentes durante la aplicación que pudieran afectar la calidad de la información que con ella se recupera.

En futuras aplicaciones de este instrumento deberá cuidarse el lugar donde se realice la aplicación y las actividades que pueden realizar los alumnos una vez que hayan terminado de contestar el instrumento. En la aplicación se encontró que cuando los alumnos permanecen en el aula al finalizar el instrumento son una fuente de distracción para el resto de sus compañeros, se prolonga el tiempo de aplicación e influyen en sus respuestas y la disposición para culminar el llenado del instrumento.

Finalmente, este estudio evidencia la complejidad de la medición de la práctica docente y por consecuencia su evaluación. De acuerdo a esta experiencia no sería recomendable tener un solo instrumento para todas las asignaturas, para grupos que han tenido varios docentes en un mismo ciclo escolar, y para los diferentes momentos de evaluación del docente. Sin lugar a dudas la medición de la práctica docente requiere múltiples instrumentos y aplicaciones en diferentes momentos. De tal manera que permitan obtener información confiable y que conduzca a hacer inferencias válidas.

GLOSARIO

Calidad educativa: capacidad de proporcionar a los estudiantes el dominio de códigos culturales básicos, de la participación democrática y ciudadana, el desarrollo de la capacidad de resolver problemas y seguir aprendiendo, y el desarrollo de actitudes y valores.

Eficacia: el modo correcto, preciso y satisfactorio para alcanzar objetivos prácticos.

Evaluación: Es conocer, analizar y la emisión de un juicio de valor sobre la calidad de algo en base a información obtenida mediante una medición u observación.

Guía de entrevista: Una instrumento de interrogación elaborado con la finalidad de indagar sobre temas con el entrevistado para registrar sus respuestas.

Instrumento de interrogación: es un documento integrado por un conjunto de preguntas redactadas y estructuradas de forma coherente para hacer una investigación, ya sea cualitativamente o cuantitativamente, con el objetivo de recaudar información de los informantes.

Medición: Conocer que es lo que está sucediendo sin emitir un juicio de valor.

Observación: En su sentido amplio es saber qué es lo que está pasando sin emitir juicios.

Observaciones: una técnica en la que un observador registra aspectos relevantes de una conducta.

Práctica docente: Actividades que realiza o no realiza el docente dentro y fuera de las aulas para lograr los objetivos de aprendizaje de sus alumnos.

Bibliografía

- Arrién, J. (1997) *Calidad y Acreditación: exigencias a la universidad*”. Documento de trabajo, Comisión 2. Conferencia regional sobre políticas y estrategias para la transformación de la educación superior en América Latina y el Caribe. La Habana: CRESALC, UNESCO, MEC.
- Bedwell, L. E., Hunt, G. H., Touzel, T. J., y Wiseman, D. G. (1991). *Effective teaching: preparation and implementation*. Springfield, Illinois: Charles C Thomas Publisher.
- Callejo, J. (2002). Observación, entrevista y grupo de discusión: El silencio de tres prácticas de investigación. *Revista Española de Salud Pública*, 76.
- Cambridge Education (s.f.). *Tripod Survey Assessments*. Recuperado de <http://tripodproject.wpengine.com/wp-content/uploads/2012/03/Flyer-Tripod-2012.pdf>
- Cea D’Ancona, Ma. Á. (2004). *Métodos de encuesta*. Madrid: Ed. Síntesis. Pp. 191-307
- Chávez, J. A. (s.f.). *Prácticas de evaluación de los aprendizajes en el aula realizadas por profesores en tercer grado de primaria. Diseño de una batería de instrumentos de obtención de información. Matemáticas*. Tesis de maestría no publicada.
- Chirinos Molero, N. y Padrón Añez, E. (2010). La eficiencia docente en la práctica educativa. *Revista de Ciencias Sociales* [online]. 2010, vol.16, n.3, pp. 481-492. ISSN 1315-9518.
- Clauser, B. E. (2007). The life and labors of Francis Galton: A review of four recent books about the father of behavioral statistics. *Journal of Educational and Behavioral Statistics*. 32(4), p. 440-444
- Corral, Y. (Enero – Junio 2009). Validez y confiabilidad de los instrumentos de investigación para la recolección de datos. *Revista Ciencias de la Educacion*.

19(33), p 228-247. Recuperado de

<http://servicio.bc.uc.edu.ve/educacion/revista/n33/art12.pdf>

Evertson, C. M., & Green, J. L. (1986). Observation as inquiry and method. *Handbook of research on teaching* (pp. 162-213). New York: MacMillan Publishing Company.

Fierro, C., Fortoul, B., y Rosas, L. (1999). Transformando la práctica docente: una propuesta basada en la investigación-acción. México: Paidós.

Garson, G. D. (2013). *Factor Analysis*. Asheboro, NC: Statistical Associates Publishers.

GUILFORD, J.P. (1954). *Psychometric Methods*. New York, McGraw-Hill.

Gutiérrez Cerda, H. (2002). *La Evaluación Como Experiencia Total. Logros, Objetivos, Procesos, Competencia y Desempeño*. Editorial Nomos S.A., Cooperativa Editorial Magisterio. 1º Edición, Santa Fe de Bogotá Colombia

Harkness, J. A., Van de Vijver, F. J., & Mohler, P. P. (2003). *Cross-cultural survey methods*. Hoboken, N.J.: J. Wiley.

Herrero Nivelá, M. L. (1997). La importancia de la observación en el proceso educativo. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 1(0)recuperado de http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1224238668.pdf

Hildebrand, M., Wilson, R.C. y Dienst, E.R. (1971). *Evaluating University Teaching*. Berkeley: UC Berkeley, Center for Research and Development in Higher Education.

KLIN, PAUL (1994). *An Easy Guide to Factor Analysis*. Newbury Park: Sage

LAUSD (2013). *LAUSD Teaching and learning framework*. Talent Management Division. Recuperado de http://www.lausd.net/Young_Oak_Kim_Academy/YOKA/Resource_files/2013%202014%20TLF%20Focus%20Element%20Rubrics%20Rubrics.pdf

- Lawshe, C. (1975). A quantitative approach to content validity. *Personnel Psychology*, 28, 563-575. Recuperado de http://www.bwgriffin.com/gsu/courses/edur9131/content/Lawshe_content_valdity.pdf
- López Estrada, R., y Deslauriers, J. P. (2011). La entrevista cualitativa como técnica para la investigación en Trabajo Social. *Margen*, 61, 2-4.
- Marsh, H. W. (1994). Evaluations of University Teaching: Dimensionality, Reliability, Validity, Potential Biases, and Utility. *Journal of Educational Psychology*. (76), pp. 485-497.
- Martínez Rizo, F. (1996). *La calidad de la educación en Aguascalientes. Diseño de un sistema de monitoreo*. Aguascalientes, México: UAA-IEA, pp. 47-130.
- Martínez Rizo, F. (2012). Procedimientos para el estudio de las prácticas docentes. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*. Vol. 18, N° 1 Art. 1. ISSN 1134-4032.
- Martínez Rizo, F. (2013). *La evaluación de los maestros de educación básica: Elementos para un sistema mexicano*. Sin publicar
- Martínez Rizo, F. (s.f.). Confiabilidad y validez: reflexiones sobre dos viejas nociones. Sin publicar
- Mateo, J. A. (2006). *La evaluación educativa, su practica y otras metáforas*. Lima, Peru: Alfaomega, Horsori Editorial.
- Messick, S. (1989). Validity. In R. Linn (Ed.), *Educational measurement*. Tercerda ed., pp. 13–103. Washington, DC: American Council on Education, Macmillan.
- MET (2010a). *The CLASS protocol for classroom observations*. Seattle, Washington: Bill y Melinda Gates foundation.

MET Project (2010b). *The MQI Protocol for Classroom Observations*. Bill & Melinda Gates Foundation.

MET (2010c). *The PLATO protocol for classroom observations*. Seattle, Washington: Bill y Melinda Gates foundation.

MET (2012). *Asking students about teaching: Student perception surveys and their implementation*. Seattle, Washington: Bill y Melinda Gates foundation.

Morán, J. L. (2007). La Observación. *Contribuciones a la Economía*. Recuperado de <http://www.eumed.net/ce/2007b/jlm.htm>

Mundfrom, D. J., Shaw, D. G., & Ke, T. L. (2005). Minimum sample size recommendations for conducting factor analyses. *International Journal of Testing*, 5(2), pp. 159-168.

NUNNALLY, J.C. (1978). *Psychometric Theory*. New York: McGraw-Hill.

OCDE (1992): *High-Quality Education and Training for All*. Paris, OCDE.

OCDE (2012). *Avances en las reformas de la educación básica en México: Una Perspectiva de la OCDE*. OECD Publishing.

Osborne, Jason W. & Anna B. Costello (2004). Sample size and subject to item ratio in principal components analysis. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 9(11). Recperado el 4 de abril de 2016 de <http://PAREonline.net/getvn.asp?v=9&n=11>

Pedró, F. (1993). *Estado y Educación en Europa y los Estados Unidos: Situación actual y tendencias de futuro*. OEI -Revista Iberoamericana de Educación, 1. Recuperado de <http://www.rieoei.org/oeivirt/rie01a03.htm>

Pérez Juste, R. (1991). *Pedagogía experimental. La medida en educación. Curso de adaptación*. Madrid: UNED.

Pérez Juste, R. (2005). *Calidad en educación, calidad de la educación*. Madrid: Asociación Española para la Calidad.

Picaroni, B. (2011). *Prácticas de evaluación en las aulas de primaria en ocho países de América Latina*. Recuperado de <http://www.saece.org.ar/docs/congreso4/trab77.pdf>

Ravela, P. et al (2010) *¿Que pueden aportar las evaluaciones estandarizadas a la evaluación en el aula? Santiago, Chile*. Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe (PREAL). Recuperado de <http://www.preal.org/Archivos/Grupos%20de%20Trabajo/Evaluaci%C3%B3n%20y%20Est%C3%A1ndares/Publicaciones/PREALNo47.pdf>

Rea, L. m. y Parker, R.A. (1992). *Designing and conducting survey research, A comprehensive guide*. San Francisco: Jossey Bass. Pp. 80-104

Reyes Baños, F. (19 de noviembre de 2007). *Dimensiones en la práctica docente*. Recuperado de <http://periplosenred.blogspot.mx/2007/11/dimensiones-en-la-practica-docente.html>

Romo Martínez, C. M. (2013). *Desarrollo de instrumentos de obtención de información sobre las prácticas de evaluación de profesores de tercer grado de primaria en la asignatura de español en el Estado de Aguascalientes*. Tesis de maestría no publicada.

Sacristán, J. (1992). Investigación e Innovación sobre la gestión pedagógica de los equipos de profesores. En Ezpeleta, J. y Furlán, A. (compiladores). *La gestión pedagógica de la escuela*, Santiago: UNESCO/OREALC.

Sacristán, J. (1989). *El currículum: una reflexión sobre la práctica* (2a. ed.). Madrid: Ediciones Morata.

Sevillano, M. (2005). *Didáctica en el siglo XXI. Ejes en el aprendizaje y enseñanza de la calidad*. España: Editorial Mc Graw Hill.

- Shinkfield, A. J., y Stufflebeam, D. L. (1995). *Teacher evaluation: guide to effective practice*. Boston: KluwerAcademicPublishers.
- Stake, R. E. y Denny, T. (1969). Needed concepts and techniques for utilizing more fully the potential of evaluation. *National society for the study of education yearbook*, LXVIII, Pt 1, p.370. Chicago: University of Chicago Press.
- Strong, M. (2011). *The highly qualified teacher: What is teacher quality and how do we measure it?*. New York: Teachers College Press.
- Teachscape (2011). *Charlotte Danielson's Framework for Teaching Sees Record Growth as States and Districts Redefine Teacher Evaluation*. Teachscape - Press and News – Recuperado de <http://www.teachscape.com/about/press-and-news/2011/charlotte-danielsons-framework-for-teaching-sees-record-growth-as-states-and-districts-redefine-teacher-evaluation.html>
- The Danielson Group. (2011). *The framework for teaching*. Recuperado el 1 de marzo de 2014, de <http://www.danielsongroup.org/article.aspx?page=frameworkforteachin>
- THORNDIKE, R.L., (1982). *Applied Psychometrics*. Boston: Houghton-Mifflin.
- Thorndike, R. M. (2005). *Measurement and evaluation in psychology and education* (7th ed.). New York: Macmillan Pub. Co.
- Tiana, A. (2006). La evaluación de la calidad de la educación: conceptos, modelos e instrumentos. *Transatlantica de Educacion*, n.º 1, pp. 19-30.
- UNESCO. (2005). Understanding education quality. *EFA Global Monitoring Report* (pp. 27-37). Paris: UNESCO.
- Valles, M. (1999). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. España: Editorial Síntesis, S.A.
- Zambrano Guzman, R., Meda Lara, R. M. y Lara Garcia, B. (2005). Evaluación de profesores universitarios por parte de los alumnos mediante el Cuestionario de

Evaluación de Desempeño Docente (CEDED). *Revista de Educacion y Desarrollo*.

Recuperado de

http://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/anteriores/4/004_Zambrano.pdf



ANEXO A: Resultados de Jueceo

Tabla 1: Sobre carta de presentación e instrucciones.

Juez	Comentario y/o sugerencia
1	Utilizar maestro de español y matemáticas en vez de maestro de esta clase.
2	Dirigirse a alumnos de sexto de grado y no estudiantes (en general). Expresar la necesidad de contestar con honestidad de otra forma.
3	Cambiar algunas palabras por otras más comunes del ámbito educativo. Establecer el objetivo de la encuesta (la evaluación).
4	Sin comentarios.
5	Instrucciones claras pero hay que recalcar los puntos esenciales al momento de leerlas.
6	Simplificar las instrucciones (al reducir la mención de “por favor” y poner ejemplos de las preguntas que se le piden).
7	Justificar el texto y revisar ortografía.
8	Simplificar el vocabulario y poner instrucciones en una sola hoja.
9	Iniciar el cuestionario con la portada (logos), instrucciones y luego un ejemplo de cómo seguir la línea de preguntas filtros.
10	Sin comentarios

Tabla 2: Comentarios sobre ítems de información general.

Ítem	Juez	Comentario y/o sugerencia
1	3	Hacer referencia al género (sexo) ya que a su edad se identifican más con este que con los términos “niño o niña”.
	9	Usar términos de “hombre” y “mujer” en vez de “niña” o “niño”.
2	1	Cambiar “estas” por “entraste a esta escuela
	2	¿estás qué? (cambiar estas por otra palabra)
	3	Dejar la opción del mes abierta para ser llenado por el alumno.
	4	Con el ítem 3 es suficiente ya que es sobre el grado actual
	6	Cambiar estas a estudias.
	8	Para que esta pregunta la importante es la pregunta 3
3	1	Reformular a “¿cuantos maestros has tenido en 6° grado?” con opciones de respuesta 1, 2, 3 o mas
	2	¿Y si han cambiado más de una vez de maestro?
	3	Reformular, “¿el maestro esta con ustedes desde el inicio del ciclo?”
4	1	Reformular primera parte, “¿Has repetido algún grado en la primaria?”
	2	Quitar el si sí
	3	Preguntar también la edad como base de comparación.
	6	Reformular segunda parte, “si has repetido alguno, marca cuantos”.
	8	Preguntar cuales grados ha repetido y después recodificar la información. (Sería más sencillo para los niños)

Tabla 3: Comentarios de ítems sobre exámenes o trabajos de diagnóstico.

Ítem	Juez	Comentario y/o sugerencia
5	1	<ul style="list-style-type: none"> Revisar coherencia sintáctica y revisar la palabra trabajos ya que es muy ambigua.
	2	<ul style="list-style-type: none"> Precisar, “a los siguientes preguntas del inciso “a” al “l” si la respuesta es “no” pasa a la pregunta 6.
	3	<ul style="list-style-type: none"> Cambiar la palabra “hizo” por “aplicó”.
	4	<ul style="list-style-type: none"> Cambiar a, “Al iniciar el ciclo escolar, ¿tu maestro te hizo exámenes o trabajos?”
	6	<ul style="list-style-type: none"> Cambiar a, “¿Tu maestro te pidió que respondieras un examen o hicieras trabajos al inicio de este año escolar?” “La pregunta se enfoca en dos objetos, exámenes y trabajos, lo cual puede ser complicado”.
	8	<ul style="list-style-type: none"> Cambiar al inicio por “la primer semana”. Especificar la materia
5 ^a	2	<ul style="list-style-type: none"> Agregar la opción, “secuencia de actividades” ¿Qué significa “mixto”? Respuestas de “Opción múltiple” y “abiertas” son casi lo mismo. Porque utilizar la palabra evaluación en vez de examen o trabajo.
	5	<ul style="list-style-type: none"> “Se evalúa con el examen y otras actividades de juego y dinámicas.
	6	<ul style="list-style-type: none"> Cambiar las opciones de respuesta para que digan, “te pidió que hicieran” al principio de las dos opciones de respuesta. La opción: examen con respuestas cortas, “es difícil de entender”
	8	<ul style="list-style-type: none"> Considera preguntas orales como opción de respuesta.
5b	5	<ul style="list-style-type: none"> Cambiar a, ¿el examen fue “sobre contenidos de quinto”?
	6	<ul style="list-style-type: none"> El termino, “año pasado” puede confundir, cambiar a grado anterior.
	8	<ul style="list-style-type: none"> No solo especificar el examen, ¿qué paso con los que hicieron trabajos?
5c	2	<ul style="list-style-type: none"> ¿Y si fue otra opción? ¿Qué es un examen?
	3	<ul style="list-style-type: none"> Cambiar de “calificaría” a “revisaría”. Agregar reactivo, “¿Cómo se evaluaría el examen?”, para conocer el método de evaluación.
	6	<ul style="list-style-type: none"> Agregar las opciones, ¿en qué momento? ¿antes del examen? ¿durante? ¿después?
	8	<ul style="list-style-type: none"> No solo especificar el examen, ¿qué paso con los que hicieron trabajos?
5d	3	<ul style="list-style-type: none"> “Especificar si antes o durante la aplicación”.
	5	<ul style="list-style-type: none"> “sobre todo palabras”
5e	2	<ul style="list-style-type: none"> De que se está preguntando, “¿La evaluación?” “Y si no fue difícil entonces es fácil” Redactar, “fue difícil” y opciones de respuesta “si” o “no”, si – que tanto
	3	<ul style="list-style-type: none"> “No considero que esta pregunta te de inf. objetiva ya que la dificultad que

		ven los alumnos en un examen” puede darse en otros factores
	6	<ul style="list-style-type: none"> • “¿Será útil preguntar porque?” • “¿El tiempo fue suficiente?”
	7	<ul style="list-style-type: none"> • “¿Por qué dar la última opción?”
5f	2	<ul style="list-style-type: none"> • Cambiar de “examen a evaluación”
	3	<ul style="list-style-type: none"> • Cambiar de “calificar a revisar”
5g	2	<ul style="list-style-type: none"> • “Se podrían poner ejemplos” de comentarios hechos
	3	<ul style="list-style-type: none"> • “Qué tipo de comentarios” ejemplos
	6	<ul style="list-style-type: none"> • Cambiar de “hizo” a “entrego” • No da información clara hace falta saber “lo que escriba el maestro”
5i	1	<ul style="list-style-type: none"> • Cambiar de “todos” a “tus compañeros”
5j	1	<ul style="list-style-type: none"> • Precisar, “que te hizo tu maestro”
	2	<ul style="list-style-type: none"> • Cambiar a respuesta “si” o “no” y “¿Qué tanto?”
	3	<ul style="list-style-type: none"> • “Especificar para que fueron útiles”
	6	<ul style="list-style-type: none"> • “¿Utilidad para qué?” • ¿Cuáles comentarios?
	8	<ul style="list-style-type: none"> • Cambiar “útiles” a “sirvieron”
5k	3	<ul style="list-style-type: none"> • Pedir de qué forma revisa el examen • Cambiar de “calificación” a “revisar”
	6	<ul style="list-style-type: none"> • Agregar la opción, “no lo sé” • ¿Calificado o revisado?
5l	1, 6	<ul style="list-style-type: none"> • Agregar la opción, “no lo sé” o “no recuerdo”
6	1	<ul style="list-style-type: none"> • Cambiar a, “al inicio del año escolar, ¿tu maestro te hizo exámenes de matemáticas o te pidió algún trabajo para evaluarte?”
	2	<ul style="list-style-type: none"> • Usar el mismo término exámenes, trabajo y evaluación en la pregunta ya que no son lo mismo • “¿Por qué se separa matemáticas?”
	3	<ul style="list-style-type: none"> • Cambiar la palabra, “materia” por “asignatura”
	6	<ul style="list-style-type: none"> • Revisar redacción
6 ^a	1	<ul style="list-style-type: none"> • Poner ejemplos del tipo de respuestas que pide el maestro • La opción, “examen con respuestas cortas” no es excluyente • Cambiar la palabra, “lectura” por “realizar”
	3, 4	<ul style="list-style-type: none"> • Agregar que si selecciona la opción mixto que también señale de las otras opciones • Cambiar la palabra “lectura” por “resolución”

Tabla 4: Comentarios de jueces sobre evaluaciones bimestrales

Ítem	Juez	Comentario y/o sugerencia
------	------	---------------------------

7 y 8	1	<ul style="list-style-type: none"> Falta opción “sí” Especificar, “al terminar el segundo bloque”
	2	<ul style="list-style-type: none"> Precisar “examen o evaluación” bimestral Y si no fue en noviembre
	3	<ul style="list-style-type: none"> Precisar al termino del bloque 2 No poner fecha ya que estas pueden cambiar en cada ciclo
	5	<ul style="list-style-type: none"> No poner fecha ya que estas pueden cambiar en cada ciclo
	6	<ul style="list-style-type: none"> Falta opción “sí” Asignatura equivocada. No debería ser español. Cambiar “no era parte del salón” por “todavía no estaba en este grupo”
	7	<ul style="list-style-type: none"> Falta opción “sí” Y si no fue en noviembre
	8	<ul style="list-style-type: none"> Tal vez precisar al término de cada bloque sería más claro en vez de por fechas

Tabla 5: Comentarios sobre evaluaciones bimestrales.

Ítem	Juez	Comentario y/o sugerencia
11	1	<ul style="list-style-type: none"> Cambiar “completar” por “realizar”
	2	<ul style="list-style-type: none"> Especificar en cual materia
	3	<ul style="list-style-type: none"> Cambiar “completar” por “realizar”
	6	<ul style="list-style-type: none"> De que asignatura
		<ul style="list-style-type: none">
11a	2	<ul style="list-style-type: none"> La frecuencia es más coherente por día que por semana
	6	<ul style="list-style-type: none"> Las opciones no parece estar bien pero con entrevistas con los niños se sabrá
	7	<ul style="list-style-type: none"> Agregar el más al 3 (primera opción)
11d	6	<ul style="list-style-type: none"> Especificar, “por lo general” Agregar la opción de respuesta, “no se quien revisa” Las instrucciones de también marca la que ocurre con mayor frecuencia son confusas
11e - 11h	6	<ul style="list-style-type: none"> Agregar o especificar antes de cada pregunta, “por lo general”
11i	6, 3	<ul style="list-style-type: none"> Simplificar ya sea al especificar que si notan que el maestro deja más trabajo cuando se portan mal o deja (asigna) más trabajo a los alumnos que se portan mal
11j	1	<ul style="list-style-type: none"> No debería estar condicionada al filtro sacarla
	3	<ul style="list-style-type: none"> Considerar que aspectos pueden subir calificación
	5	<ul style="list-style-type: none"> La conducta no tiene nada que ver con el desempeño escolar
	6	<ul style="list-style-type: none"> “¿Por qué calificación?”
11k	1	<ul style="list-style-type: none"> No debería estar condicionada al filtro sacarla

Tabla 6: Correspondencia de los ítems con el aspecto a medir.

Ítem	Juez	Comentario
5 ^a	6	“Nivel de complejidad no puede indagarse con esta pregunta”.
5c	1	Revisar si el ítem pertenece a “Objetos de evaluación”.
	3	No corresponde al aspecto que pretende medir.
5d	1	Revisar si el ítem pertenece a “Objetos de evaluación”
	3	Esta pregunta mide un nuevo aspecto. Necesario agregar un aspecto sobre las explicaciones que hace el docente antes y durante las pruebas.
	6	“Esta pregunta me hace pensar en los estándares de Brookhart, pero encuentro difícil ubicarla dentro de las dimensiones que definiste”
5g	2	“Más que agente es de forma”
	3	“Es de propósito”
	7	“Propósito”
5l	1, 2, 3, 6,	No se especificó a que aspecto pertenece
11	1, 2, 3, 6	Pertenece a forma y no momento

ANEXO B: Instrumento implementado en piloteo



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA
DE AGUASCALIENTES

Cuestionario sobre la evaluación de la maestra en Español

Estimado estudiante de sexto grado:

Este cuestionario tiene como propósito conocer tu opinión sobre la manera cómo trabaja tu profesora en la materia de español. Por lo que te invitamos a contestar este cuestionario. Recuerda que no existen respuestas correctas ni incorrectas y no se utilizarán para calificarte ya que nadie sabrá tus respuestas.

Por favor lee cada pregunta cuidadosamente y contesta lo que piensas y observas cuando estas en clase. Utiliza un lápiz para contestar este cuestionario y si te equivocas borra completamente la respuesta anterior y marca o contesta debidamente la nueva respuesta.

A la hora de contestar es importante que solamente te enfoques en tu maestra de esta clase. Si hay una pregunta que no entiendes o una palabra que no conoces, levanta la mano y espera ayuda.

¡Gracias por tus respuestas!

Nombre de la escuela: _____

Turno: _____

Grupo: _____

Nombre de la maestra: _____

Ejemplos de formas correctas e incorrectas para marcar las respuestas.

Forma correcta	Forma incorrecta
llena completamente la burbuja 	No usar X, √, /, o llenado incompleto 

Ejemplo de pregunta y forma de contestar

1. ¿Hay algún maestro a la vista durante el recreo? Si hay un maestro, continúa a la siguiente pregunta.

Sí No No recuerdo No lo sé

→ a. En general, ¿qué tan lejos está el más cercano?

Cerca
 Lejos
 Muy lejos

2. ¿Estudias durante el recreo? Si estudias, continúa a la siguiente pregunta.

Sí No

→ a. ¿Qué haces para estudiar?

Tarea
 Leer

3. ¿Juegas a algo durante el recreo? Si juegas, continúa a la siguiente pregunta.

Sí No

→ a. **ENUMERA TODAS** las respuestas que apliquen empezando con la que ocurra con mayor frecuencia

1 futbol / soccer
 ___ Basquetbol
2 Atrapar

4. ¿Platicas con alguien durante el recreo? Si platicas con alguien, continúa a la siguiente pregunta.

Sí No

→ a. ¿Con quién platicas? (**Marca TODAS las respuestas que apliquen**)

Mi maestra
 Niños
 Niñas
 Otros maestros
 Intendentes
 Director o Directora
 Mis papás
 Otros papás de alguien

Información general:

<p>1. ¿Eres niño o niña?</p> <p><input type="radio"/> Niño</p> <p><input type="radio"/> Niña</p>
<p>2. ¿Desde qué grado estudias en esta escuela? Si empezaste en este año especifica en qué mes.</p> <p><input type="radio"/> Primero</p> <p><input type="radio"/> Segundo</p> <p><input type="radio"/> Tercero</p> <p><input type="radio"/> Cuarto</p> <p><input type="radio"/> Quinto</p> <p><input type="radio"/> Sexto, especifica en qué mes, _____</p>
<p>3. ¿Tienes la misma maestra desde que empezaste sexto grado?</p> <p><input type="radio"/> Sí</p> <p><input type="radio"/> No, especifica en qué mes cambiaron a la maestra, _____</p>
<p>4. ¿Has repetido antes algún grado? Si has repetido, marca cuantos.</p> <p><input type="radio"/> No</p> <p><input type="radio"/> Sí, repetí un año</p> <p><input type="radio"/> Sí, he repetido dos años o más</p>

Información sobre evaluación, exámenes y tareas de diagnóstico:

<p>5. ¿Tu maestra te hizo un examen o dejó algún trabajo de español cuando empezaste sexto? Si lo hizo continúa con las siguientes preguntas.</p> <p><input checked="" type="radio"/> Sí <input type="radio"/> No <input type="radio"/> No recuerdo <input type="radio"/> No empecé el año con esta maestra</p>
<p>a. ¿Cómo eran las preguntas que contestaste? (Marca TODAS las respuestas que apliquen)</p> <p><input type="radio"/> Escrito corto <i>Por ejemplo</i> <i>En media hoja o una hoja escribe que hiciste en las vacaciones.</i></p> <p><input type="radio"/> Escrito largo <i>Por ejemplo</i> <i>En mínimo una hoja (pueden ser más) escribe que hiciste en las vacaciones.</i></p> <p><input type="radio"/> Resolución de problemas con respuestas de opción múltiple <i>Por Ejemplo</i> <i>Contesta que hiciste en las vacaciones</i> <i>a) No salí de la ciudad</i> <i>b) Salí de la ciudad</i> <i>c) Salí del estado</i></p>
<p>b. ¿El examen o trabajo fue de lo que viste en quinto grado?</p> <p><input type="radio"/> No</p> <p><input type="radio"/> Sí</p>
<p>c. ¿La maestra te dijo cómo revisaría este examen o trabajo?</p> <p><input type="radio"/> No</p> <p><input type="radio"/> Sí, antes de comenzar</p> <p><input type="radio"/> Sí, mientras lo completaba</p> <p><input type="radio"/> Sí, después de terminar</p>

d. ¿La maestra te dijo cómo hacer este examen o trabajo?

- No
- Sí, antes de comenzar
- Sí, mientras lo completaba
- Sí, después de terminar

e. ¿El examen o trabajo fue difícil?

- No
- Sí, poco difícil
- Sí, muy difícil
- Sí, demasiado difícil
- No recuerdo que tan difícil fue

f. ¿Quién revisó el examen o trabajo?

- Sólo la maestra
- Yo mismo
- Un compañero
- Entre todos

g. ¿La maestra te enseñó o regresó el examen revisado?

- No
- Sí

h. ¿La maestra le puso una calificación al examen o trabajo?

- No
- Sí

i. ¿La maestra escribió algo en tu examen o trabajo?

- No
- Sí, sólo puso firma o sello de revisado
- Sí, marco las respuestas que estaban mal
- Sí, marco lo que estaba mal y me puso la respuesta correcta
- Sí, puso muchas cosas

j. ¿La maestra te comentó algo sobre tu examen o trabajo? **(Marca TODAS las respuestas que apliquen)**

- No
- Sí, te comentó cosas que pusiste mal
- Sí, te felicitó por cosas que pusiste bien

k. ¿La maestra dijo los resultados de tus compañeros o el tuyo delante de todos? **(Marca TODAS las respuestas que apliquen)**

- No
- Sí, los felicita
- Sí, los regaña

l. ¿Lo que les dijo o escribió la maestra les ayudó para mejorar en español?

- No
- Sí, ayudó poquito
- Sí, ayudó
- Sí, ayudó mucho
- No hizo comentarios

m. ¿La maestra le dio los resultados a tus papás?

- No
- Sí
- No lo sé

Información sobre exámenes bimestrales:

6. ¿Tu maestra te hizo un examen bimestral de español en septiembre? Si hiciste un examen bimestral en español continúa con las siguientes preguntas.

Sí
 No
 Todavía no formaba parte del grupo

→ b. ¿Cómo eran las preguntas que contestaste? (**Marca TODAS las respuestas que apliquen**)

Escrito corto
Por ejemplo
En media hoja o una hoja escribe que hiciste en las vacaciones.

Escrito largo
Por ejemplo
En mínimo una hoja (pueden ser más) escribe que hiciste en las vacaciones.

Resolución de problemas con respuestas de opción múltiple
Por Ejemplo
Contesta que hiciste en las vacaciones
a) No salí de la ciudad
b) Salí de la ciudad
c) Salí del estado

→ a. ¿El examen fue de lo que viste durante el bimestre?

No
 Sí

→ b. ¿La maestra te dijo cómo revisaría este examen?

No
 Sí, antes de comenzar
 Sí, mientras lo completaba
 Sí, después de terminar

→ c. ¿La maestra te dijo cómo hacer este examen?

No
 Sí, antes de comenzar
 Sí, mientras lo completaba
 Sí, después de terminar

→ d. ¿El examen fue difícil?

No
 Sí, poco difícil
 Sí, muy difícil
 Sí, demasiado difícil
 No recuerdo que tan difícil fue

→ e. ¿Quién revisó el examen?

Sólo la maestra
 Yo mismo
 Un compañero
 Entre todos

→ f. ¿La maestra te enseñó o regresó el examen revisado?

No
 Sí

g. ¿La maestra le puso una calificación al examen?

No

Sí

h. ¿La maestra escribió algo en tu examen?

No

Sí, sólo puso firma o sello de revisado

Sí, marco las respuestas que estaban mal

Sí, marco lo que estaba mal y me puso la respuesta correcta

Sí, puso muchas cosas

i. ¿La maestra te comentó algo sobre tu examen? **(Marca TODAS las respuestas que apliquen)**

No

Sí, te comentó cosas que pusiste mal

Sí, te felicitó por cosas que pusiste bien

j. ¿La maestra dijo los resultados de tus compañeros o el tuyo delante de todos? **(Marca TODAS las respuestas que apliquen)**

No

Sí, los felicita

Sí, los regaña

k. ¿Lo que les dijo o escribió la maestra les ayudó para mejorar en español?

No

Sí, ayudó poquito

Sí, ayudó

Sí, ayudó mucho

No hizo comentarios

l. ¿La maestra le dio los resultados a tus papás?

No

Sí

No lo sé

Información sobre trabajos dentro del salón:

7. ¿Tu maestra te pone trabajos de español para que los hagas en el salón? Si te pone trabajos, continúa con las siguientes preguntas.

Sí No

a. Por lo general, ¿Cuántos trabajos te pone a hacer la maestra?

4 o más por día

2 o 3 por día

1 por día

Menos de 1 por día

Otra, específica _____

b. ¿Estos trabajos son difíciles?

Son muy fáciles

Son fáciles

Son difíciles

Son muy difíciles

c. ¿La maestra te dice cómo se revisarán estos trabajos?

Siempre

A veces

Nunca

d. ¿Quién revisa estos trabajos? (*Marca TODAS las respuestas que apliquen*)

- Sólo la maestra
- Yo mismo
- Un compañero
- Entre todos

e. ¿La maestra te regresa o enseña los trabajos revisados?

- Siempre
- A veces
- Nunca

f. ¿La maestra te califica los trabajos que haces en el salón?

- Siempre
- A veces
- Nunca

g. ¿La maestra te escribe comentarios sobre tus trabajos?

- Siempre
- A veces
- Nunca

h. ¿La maestra te hace comentarios sobre tus trabajos?

- Siempre
- A veces
- Nunca

i. ¿La maestra hace comentarios de los trabajos de tus compañeros o el tuyo delante de todos?

- Siempre
- A veces
- Nunca

j. Cuando se portan mal, ¿la maestra les pone más trabajos?

- Siempre
- A veces
- Nunca
- No lo sé

k. ¿La maestra te da puntos en estos trabajos porque te portas bien?

- Siempre
- A veces
- Nunca
- No lo sé

l. ¿La maestra te baja puntos en estos trabajos porque te portas mal?

- Siempre
- A veces
- Nunca
- No lo sé

m. ¿La maestra le avisa a tus papás sobre como haces estos trabajos?

- Siempre
- A veces
- Nunca
- No lo sé

Información sobre tareas en casa:

8. ¿Tu maestra te deja tareas de español para hacer en casa? Si deja tareas para hacer en casa, continúa con las siguientes preguntas.

Sí No

→ a. Por lo general, ¿Cuántas tareas te deja por día la maestra?

- 4 o más por día
- 2 o 3 por día
- 1 por día
- Menos de 1 por día
- Otra, específica _____

→ b. ¿Estas tareas son difíciles?

- Son muy fáciles
- Son fáciles
- Son difíciles
- Son muy difíciles

→ c. ¿La maestra te dice cómo se revisarán estas tareas?

- Siempre
- A veces
- Nunca

→ d. ¿Quién revisa estas tareas? (**Marca TODAS las respuestas que apliquen**)

- Sólo la maestra
- Yo mismo
- Un compañero
- Entre todos

→ e. ¿La maestra te regresa o enseña las tareas revisadas?

- Siempre
- A veces
- Nunca

→ f. ¿La maestra te califica las tareas que haces en casa?

- Siempre
- A veces
- Nunca

→ g. ¿La maestra te escribe comentarios sobre tus tareas?

- Siempre
- A veces
- Nunca

→ h. ¿La maestra te hace comentarios sobre tus tareas?

- Siempre
- A veces
- Nunca

→ i. ¿La maestra hace comentarios de las tareas de tus compañeros o el tuyo delante de todos?

- Siempre
- A veces
- Nunca

- j. Cuando se portan mal ¿la maestra les da más tareas?
 - Siempre
 - A veces
 - Nunca
 - No lo sé
- k. ¿La maestra te da puntos en estas tareas porque te portas bien?
 - Siempre
 - A veces
 - Nunca
 - No lo sé
- l. ¿La maestra te baja puntos en estas tareas porque te portas mal?
 - Siempre
 - A veces
 - Nunca
 - No lo sé
- m. ¿La maestra le avisa a tus papás sobre como haces estas tareas?
 - Siempre
 - A veces
 - Nunca
 - No lo sé

Avisos para los papás:

9. **Marca TODO** lo que la maestra les manda decir a tus papás
- Nunca les dice nada
 - Cuando me porto mal
 - Cuando me porto bien
 - Cuando aprendí algo bien
 - Cuando aprendí algo mal
 - Cuando necesito aprender algo nuevo
 - Cuando no hago el trabajo
 - Cuando hago un trabajo bien
 - Cuando hago un trabajo mal
 - Cuando no hago la tarea
 - Cuando hago una tarea mal
 - Cuando hago una tarea bien
 - Cuando hago bien un examen
 - Cuando hago mal un examen
 - Cuando la maestra necesita ayuda de mis papás
 - Cuando necesitan pagar algo
10. **ENUMERA TODAS** las respuestas de cómo les manda decir a tus papás empezando con la que ocurra con mayor frecuencia.
- ___ Manda recados conmigo
 - ___ Manda recados con alguien mas
 - ___ Llama por teléfono
 - ___ Les dice en persona
 - ___ Otra, específica _____.

Fin del cuestionario. Muchas gracias por tu participación.

ANEXO C: Protocolo de aplicación

En este apartado se explica el instrumento, los tiempos y el proceso de aplicación. Al igual que se ofrecen sugerencias para poder utilizarlo en futuras investigaciones.

Adecuación del instrumento

Debido al tiempo obtenido para la elaboración de este trabajo el instrumento fue diseñado para ser aplicado al final del primer bimestre. Por lo tanto solo toma como referencia el primer bimestre haciendo preguntas precisas sobre este examen al igual que trabajos y tareas que se han hecho hasta el momento de su contestación.

El instrumento puede aplicarse al final de otros bimestres pero hace falta de hacer adecuaciones a las preguntas para ajustarse al contexto en el que se pretende utilizar.

Proceso de aplicación

En primera instancia se debe de adecuar el instrumento de acuerdo al examen bimestral que se han aplicado al tiempo que se pretende utilizar. Una vez adecuado el instrumento se debe de tomar el consentimiento tanto del director de la institución como del docente. No es necesario tomar el consentimiento de los padres de familia ni de los alumnos de acuerdo a los criterios de AERA ya que los alumnos no son los afectados y pedir su consentimiento es un proceso complejo e innecesario porque no hay repercusiones directas ni indirectas con la contestación del instrumento hacia los alumnos.

En este primer acercamiento con el docente se completara la guía de entrevista (*vease ANEXO D*) y se hablara con el docente sobre el trabajo que se quiere realizar. La guía de entrevista es fundamental para poder prever la cantidad de material que es necesario y el tiempo de instrumento que se requiere. En esta cita también se acordara con el docente y el director fecha y hora para poder aplicar los instrumentos.

Una vez teniendo el número de estudiantes dentro de esa aula se dividirá esta cantidad en 2 para poder hacer suficientes impresiones del instrumento en formato de folleto (libro) en

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

papel doble carta en horizontal. Se hará una impresión adicional de cada materia como respaldo (por si hiciera falta).

El día de la aplicación se tendrá que llevar todos los instrumentos necesarios más otros dos y 40 lápices con goma y punta por si hace falta. Se debe de llegar a la institución con 20 minutos de anticipación para tener suficiente tiempo para gestionar el acceso a la institución nuevamente y hablar con el director o docente (si es que hace falta). Al docente se le pedirá que por favor abandone el aula y que se le notificara una vez que se concluya la aplicación del instrumento.

Ya con los alumnos solos se les explicara de donde provienen, que es lo que se va hacer y lo que se ocupa de ellos. Una vez dada esta explicación se les pedirá que guarden todas sus cosas con excepción de un lápiz, sacapuntas y goma. En este momento se les preguntara a los alumnos si todos cuentan con un lápiz y/o goma. Alumno que no cuente con lápiz y/o goma se le entregara uno. Una vez que todos los alumnos tengan un lápiz con punta se les repartirá el instrumento de forma aleatoria pero cuidando que sea, en lo mayor posible, una mitad del grupo quien conteste el de la materia de español y la otra la materia de matemáticas. La repartición se hará con los cuestionarios boca abajo para que los alumnos no adelanten la lectura o comiencen a contestar antes de tiempo.

Una vez que todos los alumnos cuenten con un instrumento sobre su pupitre o escritorio se les pedirá que volteen los cuadernillos que se comenzara con la lectura de las siguientes instrucciones, pidiendo que los alumnos la sigan en sus cuadernillos (escoger instrucciones de acuerdo a maestro o maestra):

En caso de ser maestra frente a grupo leer este:

Estimado estudiante de sexto grado:

Este cuestionario tiene como propósito conocer tu opinión sobre la manera cómo trabaja tu profesora en la(s) materia(s) de matemáticas o español. Por lo que te invitamos a contestar este cuestionario. Recuerda que no existen respuestas correctas ni incorrectas y no se utilizarán para calificarte ya que nadie sabrá tus respuestas.

Por favor lee cada pregunta cuidadosamente y contesta lo que piensas y observas cuando estas en clase. Utiliza un lápiz para contestar este cuestionario y si te equivocas borra completamente la respuesta anterior y marca o contesta debidamente la nueva respuesta.

A la hora de contestar es importante que solamente te enfoques en tu maestra de esta clase. Si hay una pregunta que no entiendes o una palabra que no conoces, levanta la mano y espera ayuda.

¡Gracias por tus respuestas!

En caso de ser maestro frente a grupo leer este:

Estimado estudiante de sexto grado:

Este cuestionario tiene como propósito conocer tu opinión sobre la manera cómo trabaja tu profesor en la(s) materia(s) de matemáticas o español. Por lo que te invitamos a contestar este cuestionario. Recuerda que no existen respuestas correctas ni incorrectas y no se utilizarán para calificarte ya que nadie sabrá tus respuestas.

Por favor lee cada pregunta cuidadosamente y contesta lo que piensas y observas cuando estas en clase. Utiliza un lápiz para contestar este cuestionario y si te equivocas borra completamente la respuesta anterior y marca o contesta debidamente la nueva respuesta.

A la hora de contestar es importante que solamente te enfoques en tu maestro de esta clase. Si hay una pregunta que no entiendes o una palabra que no conoces, levanta la mano y espera ayuda.

¡Gracias por tus respuestas!

Una vez leídas las instrucciones se les pedirá a los alumnos que contesten la portada del cuestionario llenando las líneas donde se les pide:

- Nombre de la escuela (se pondrá en el pizarrón)
- Turno en el que están (se pondrá en el pizarrón)
- Grupo en el que se encuentran (se pondrá en el pizarrón, si no hay más que un grupo se les dirá que pongan A)
- Nombre de la maestra (se pondrá en el pizarrón)

Se esperara hasta que todos los alumnos tengan completada esta parte del cuestionario para poder continuar. Una vez que se observe que todos terminaron se les preguntara si se puede continuar. Si aún no se puede se dará el tiempo que sea necesario.

Una vez que se pueda continuar se les pedirá a los alumnos que abran sus cuadernillos a la primera hoja en donde ubicaran ejemplos de cómo llenar las burbujas y también ejemplos de preguntas. En esta hoja se comenzara con las siguientes indicaciones:

En esta primera hoja tenemos ejemplos de cómo llenar las burbujas. Estas se deben de llenar completamente y no únicamente con una tacha, palomita o línea. También hay que evitar un llenado incompleto de una burbuja. Recuerden que si borran algo, asegúrense de borrar completamente la respuesta anterior antes de llenar la nueva respuesta.

En el siguiente cuadro tenemos ejemplos de preguntas que pueden venir dentro del cuestionario. En la primera nos dice:

¿Hay algún maestro a la vista durante el recreo? Si hay un maestro, continúa a la siguiente pregunta.

En esta misma se puede observar que en las opciones de respuesta son:

Sí No No recuerdo No lo sé

Y que la respuesta Sí está enmarcada con un cuadro con una flecha que nos señala a continuar con la pregunta a. Pero únicamente si se contesta que sí. Ya en la pregunta a de la primera leemos:

En general, ¿qué tan lejos está el más cercano?

Y leemos las respuestas cerca, lejos y muy. Pienso y trato de recordar de que es lo que pasa durante el recreo... hay docentes... que tan cerca... y en este caso pondo cerca.

Nótese que llene completamente la burbuja.

Ya con esto puedo continuar a la pregunta 2, nótese que esta cambia de color indicando que es una serie nueva de preguntas, nada que ver con la anterior. Y en esta no dice:

¿Estudias durante el recreo? Si estudias, continúa a la siguiente pregunta.

Leo las opciones de sí y no. Y como no estudio pues marco que no. Y como conteste que no pues ya no contesto la pregunta a por que no hay flecha que me indique que la conteste.

Así que puedo continuar pero a la pregunta 3, nótese que vuelve a cambiar de color. En esta nos dice:

¿Juegas a algo durante el recreo? Si juegas, continúa a la siguiente pregunta.

Igual fíjense como al contestar que sí hay una flecha que nos indica de continuar a la siguiente, o sea la letra a. En esta nos pide:

ENUMERATODAS las respuestas que apliquen empezando con la que ocurra con mayor frecuencia.

MMMM. ENUMERA TODAS muy importante. Ven como resalta hay que cuidar cuando tengamos palabras que resalten así dentro de una pregunta. Así que enumera. Enumera es poner números a las respuestas en este caso hay que empezar con lo que ocurre más frecuentemente. O sea el uno para fútbol y el 2 atrapar. El de basquetbol no le puse número o enumere porque no juego eso durante el recreo.

Ya con esta última pregunta de esta serie, de la serie 3, podemos continuar con la cuatro. En la pregunta cuatro nos dice:

¿Platicas con alguien durante el recreo? Si platicas con alguien, continúa a la siguiente pregunta.

Otra vez, vemos como si contestamos que sí tenemos que seguir la flecha a la a. Y ya en la pregunta a nos dice:

¿Con quién platicas?(**Marca TODAS las respuestas que apliquen**)

En este caso, fíjense como la palabra Marca TODAS resalta del texto en especial todas. Así que leemos las respuestas y si platicamos con ellos durante el recreo pues entonces las marcamos. Así que empecemos:

Mi maestra

Niños

Niñas

Otros maestros

Intendentes

Director o Directora

Mis papás

Otros papás de alguien

(Enfatizando las que ya están marcadas)

Una vez terminada este proceso se hará la pregunta si hay alguna duda sobre cualquiera de las preguntas o de cómo se contestan. (Esperar un momento para preguntas) Si es que hay preguntas resolver en lo mejor posible.

Si no hay preguntas o al término de las preguntas entonces volver a enfatizar lo siguiente:

Recuerden que si la respuesta tiene cuadro y una flecha para seguir hay que seguirla. Pero si lo que contestamos no tiene flecha entonces no la seguimos.

También hay términos como inicio o empezar, estos se refieren a la primera semana de clase.

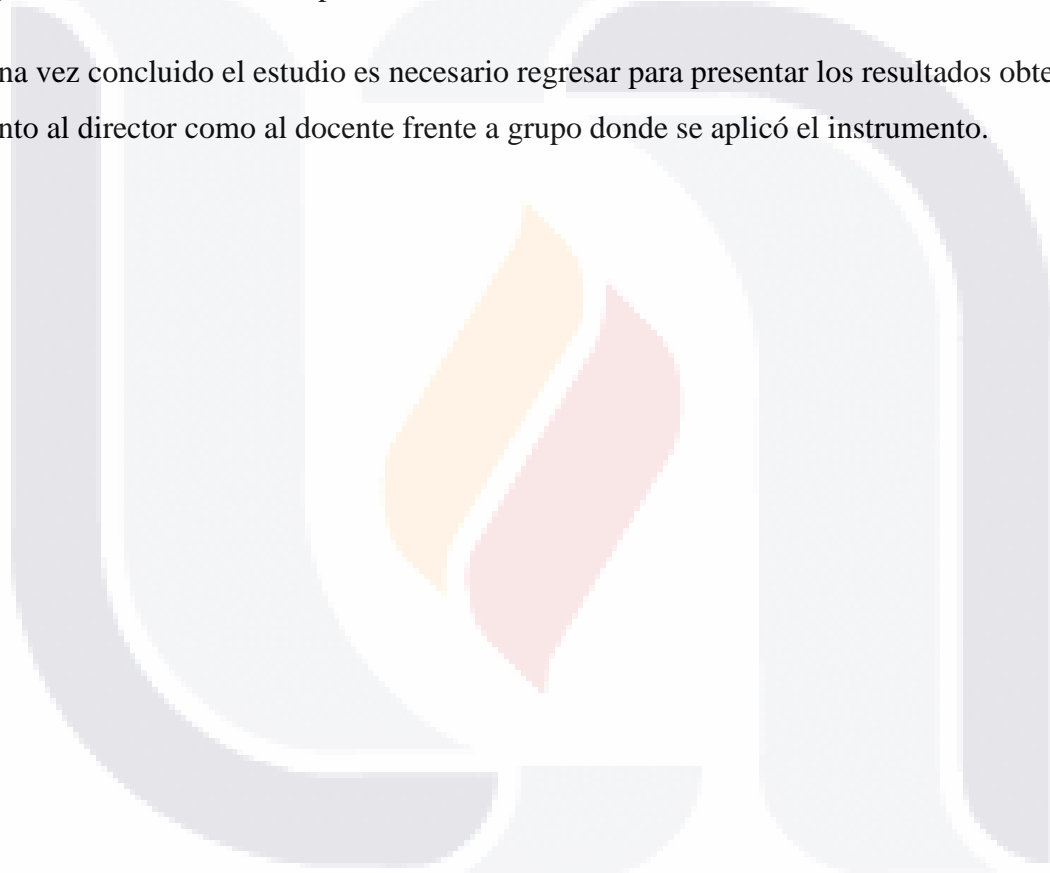
Y no olviden leer cuidadosamente las preguntas, y sean honestos con sus respuestas. No tienen que preocuparse, nadie sabrá sus respuestas.

Recuerden si tienen dudas solo levanten la mano yo iré con ustedes o uno mi(s) compañero(s). O igual si terminan levanten la mano e iremos por el cuestionario y el lápiz que se les presto, si es que tienen uno. Muy bien pueden comenzar.

Indicar a los alumnos que pueden empezar. Se les dará a los alumnos el tiempo necesario para que contesten el cuestionario y se observaran para ver si surgen dudas o hace falta pasar a recoger un instrumento.

Una vez que el último alumno termine se les agradecerá a los alumnos, se le pedirá al docente que pase, se le agradecerá enfrente de sus alumnos y se procederá a salir del aula. Se harán anotaciones de algo pertinente que ocurriera. Luego se continuara con el agradecimiento al director para salir de la institución.

Una vez concluido el estudio es necesario regresar para presentar los resultados obtenidos tanto al director como al docente frente a grupo donde se aplicó el instrumento.



ANEXO D: Guía de entrevista para docente

Información General

1. Nombre de la escuela:

2. Nombre de director:

3. Número de teléfono de escuela o director:

4. Nombre de docente:

5. Número de teléfono del docente:

6. Sexo del docente: F / M

Información relevante del docente y alumnos:

7. Número de alumnos: _____
8. ¿Ha tenido altas desde el inicio de clases? Sí/ No.
 - a. ¿Cuántos? _____
9. ¿Usted ha sido el único docente frente a este grupo? Si / No
 - a. De ser no, ¿cuándo empezó a impartir clases con este grupo?

Información sobre evaluaciones

10. ¿Aplico un examen o trabajo de diagnóstico? Si / No
 - a. ¿Califico esta evaluación? Si / No
 - b. ¿Les mostro el examen a los alumnos revisado? Si / No
 - c. ¿Les dio retroalimentación verbal o escrita a los alumnos? Si / No
11. ¿Aplico un examen bimestral? Si / No
 - a. ¿Califico esta evaluación? Si / No
 - b. ¿Les mostro el examen a los alumnos revisado? Si / No
 - c. ¿Les dio retroalimentación verbal o escrita a los alumnos? Si / No

Información sobre el grupo (marcar una opción de respuesta)

- | | |
|---|---|
| <ol style="list-style-type: none"> 12. ¿Cómo describiría su grupo? <ol style="list-style-type: none"> a. Difícil de controlar b. Muy fácil de controlar c. Nivel de control moderado | <ol style="list-style-type: none"> 13. ¿Cómo siguen indicaciones? <ol style="list-style-type: none"> a. Sin mucha ayuda b. Necesitan mucha ayuda c. Con ayuda moderada |
|---|---|

ANEXO E: Tablas de índices de respuestas

Tabla 1:
¿Tu maestro te Hizo un examen o dejó algún trabajo de español cuando empezaste sexto?

	Sí	No	No recuerdo	No empecé el año con este maestro	No contesto	% total
Escrito corto	40	0	0	0	0	14.4
Escrito largo	18	0	0	0	0	6.5
Respuestas de opción múltiple	38	0	0	0	0	13.7
No Aplica	110	17	30	15	1	62.5
No Contesto	17	0	0	0	3	7.2

Tabla 2:
¿Tu maestro te hizo un examen o dejó algún trabajo de matemáticas cuando empezaste sexto?

	Sí	No	No recuerdo	No empecé el año con este maestro	No contesto	% total
Operaciones con números	60	0	0	0	0	21.7%
Resolución de problemas matemáticos	49	0	0	0	0	17.7%
Respuestas de opción múltiple	44	0	0	0	0	15.9%
No Aplica	106	17	30	15	3	61.7%
No Contesto	8	0	0	0	1	3.2%

Tabla 3:

Número de alumnos por escuela que no hicieron examen de diagnóstico.

	Frecuencia	Porcentaje
INDEPENDENCIA	5	29.4
PERALTA	1	5.9
SOLIDARIDAD	10	58.8
TENOCHTITLAN	1	5.9
Total	17	100.0

Tabla 4:

¿Tu maestro te hizo un examen bimestral de español?

	Sí	No	No recuerdo	Aun no era parte del grupo	No contesto	% total
Escrito corto	34	0	0	0	0	12.3
Escrito largo	31	0	0	0	0	11.2
Respuestas de opción múltiple	56	0	0	0	0	20.2
No Aplica	115	31	3	6	3	57.0
No Contesto	16	0	0	0	2	6.5

Tabla 5:

¿Tu maestro te hizo un examen bimestral de matemáticas?

	Sí	No	No recuerdo	Aun no era parte del grupo	No contesto	% total
Operaciones con números	50	0	0	0	0	18.1%
Resolución de problemas matemáticos	43	0	0	0	0	15.5%
Respuestas de opción múltiple	60	0	0	0	0	21.7%
No Aplica	125	31	3	6	0	59.6%
No Contesto	6	0	0	0	5	4.0%

Tabla 6:

Número de alumnos por escuela que no hicieron examen bimestral.

	Frecuencia	Porcentaje
INDEPENDENCIA	1	3.2
NISSAN	4	12.9
PERALTA	8	25.8
SOLIDARIDAD	18	58.1
Total	31	100.0

Tabla 7:

Numero de sujetos por escuela.

	Numero de sujetos
RICARDO	32
BENIGNO	36
TENOCHTITLAN	36
PERALTA	39
NISSAN	40
INDEPENDENCIA	43
SOLIDARIDAD	51
Total	277

Tabla 8:

Nombre de la escuela.

	Frecuencia	Porcentaje
BENIGNO	35	12.6
INDEPENDENCIA	43	15.5
NISSAN	40	14.4
PERALTA	38	13.7
RICARDO	31	11.2
SOLIDARIDAD	51	18.4
TENOCHTITLAN	36	13.0
RESPUESTA ERRONEA	3	1.1
Total	277	100.0

Tabla 9:

Turno.

	Frecuencia	Porcentaje
MATUTINO	79	28.5
VESPERTINO	153	55.2
COMPLETO	43	15.5
6	2	.7
Total	277	100.0

Tabla 10:

Turno.

	Frecuencia	Porcentaje
6	4	1.4
A	236	85.2
B	1	.4
C	36	13.0
Total	277	100.0

Tabla 11:

Nombre del maestro.

	Frecuencia	Porcentaje
ANA	40	14.4
CERVANTES	51	18.4
JESICA	1	.4
LOZANO TORRES	43	15.5
MARTHA	36	13.0
MOTA	32	11.6
PADILLA	36	13.0
REYES SOTO	38	13.7
Total	277	100.0

Tabla 12:
Tasa de respuesta de examen de diagnóstico.

Pregunta	Datos validos	Datos perdidos	% validos	% perdidos
b. ¿El examen o trabajo fue de lo que viste en quinto grado?	208	69	75.1	24.9
c. ¿El maestro te dijo cómo revisaría este examen o trabajo?	207	70	74.7	25.3
d. ¿El maestro te dijo cómo hacer este examen o trabajo?	210	67	75.8	24.2
e. ¿El examen o trabajo fue difícil?	187	90	67.5	32.5
f. ¿Quién reviso el examen o trabajo?	209	68	75.5	24.5
g. ¿El maestro te enseñó o regresó el examen revisado?	209	68	75.5	24.5
h. ¿El maestro le puso una calificación al examen o trabajo?	213	64	76.9	23.1
i. ¿El maestro escribió algo en tu examen o trabajo?	212	65	76.5	23.5
j. ¿El maestro te comentó algo sobre tu examen o trabajo?	213	64	76.9	23.1
k. ¿El maestro dijo los resultados de tus compañeros o el tuyo delante de todos?	211	66	76.2	23.8
l. ¿Lo que les dijo o escribió el maestro les ayudó para mejorar?	206	71	74.4	25.6
m. ¿El maestro le dio los resultados a tus papás?	154	123	55.6	44.4

Tabla 13:
Tasa de respuesta de examen bimestral.

Pregunta	Datos validos	Datos perdidos	% validos	% perdidos
b. ¿El examen o trabajo fue de lo que viste en durante el bimestre	230	47	83.0	17.0
c. ¿El maestro te dijo cómo revisaría este examen?	230	47	83.0	17.0
d. ¿El maestro te dijo cómo hacer este examen?	229	48	82.7	17.3
e. ¿El examen fue difícil?	212	65	76.5	23.5
f. ¿Quién reviso el examen?	228	49	82.3	17.7
g. ¿El maestro te enseñó o regresó el examen revisado?	226	51	81.6	18.4
h. ¿El maestro le puso una calificación al examen?	229	48	82.7	17.3
i. ¿El maestro escribió algo en tu examen?	227	50	81.9	18.1
j. ¿El maestro te comentó algo sobre tu examen?	225	52	81.2	18.8
k. ¿El maestro dijo los resultados de tus compañeros o el tuyo delante de todos?	226	51	81.6	18.4
l. ¿Lo que les dijo o escribió el maestro les ayudó para mejorar?	212	65	76.5	23.5
m. ¿El maestro le dio los resultados a tus papás?	156	121	56.3	43.7

Tabla 14:
Tasa de respuesta de trabajos dentro del aula.

Pregunta	Datos validos	Datos perdidos	% validos	% perdidos
a. Por lo general, ¿Cuántos trabajos te pone a hacer el maestro?	258	19	93.1	6.9
b. ¿Estos trabajos son difíciles?	268	9	96.8	3.2
c. ¿El maestro te dice cómo se revisarán estos trabajos?	271	6	97.8	2.2
d. ¿Quién revisa estos trabajos?	269	8	97.1	2.9
e. ¿El maestro te regresa o enseña los trabajos revisados?	269	8	97.1	2.9
f. ¿El maestro te califica los trabajos que haces en el salón?	267	10	96.4	3.6
g. ¿El maestro te escribe comentarios sobre tus trabajos?	266	11	96.0	4.0
h. ¿El maestro te hace comentarios sobre tus trabajos?	269	8	97.1	2.9
i. ¿El maestro hace comentarios de los trabajos de tus compañeros o el tuyo delante de todos?	269	8	97.1	2.9
j. Cuando se portan mal, ¿el maestro les pone más trabajos?	225	52	81.2	18.8
k. ¿El maestro te da puntos en estos trabajos porque te portas bien?	216	61	78.0	22.0
l. ¿El maestro te baja puntos en estos trabajos porque te portas mal?	218	59	78.7	21.3
m. ¿El maestro le avisa a tus papás sobre como haces estos trabajos?	217	60	78.3	21.7

* 11 de los datos perdidos son por que los alumnos marcaron la opción otro.

Tabla 15:
Opcion "otro" para número de trabajos asignados dentro del aula.

	Frecuencia
1 o 2 por día	5
No recuerdo	2
Cuando toca la materia	1
Lo que viene de proyecto	1
Depende de la actividad	1
No contesto	1
Total	11

Tabla 16:
Preguntas con tasa alta de datos perdidos para trabajos dentro del aula.

Pregunta	Datos Validos	Datos Perdidos		Total perdidos
		No lo sé	No Contesto	
j. Cuando se portan mal, ¿el maestro les pone más trabajos?	225	42	10	52
k. ¿El maestro te da puntos en estos trabajos porque te portas bien?	216	54	7	61
l. ¿El maestro te baja puntos en estos trabajos porque te portas mal?	218	50	9	59
m. ¿El maestro le avisa a tus papás sobre como haces estos trabajos?	217	53	7	60

Tabla 17:
Tasa de respuesta de tareas fuera del aula.

Pregunta	Datos validos	Datos perdidos	% validos	% perdidos
a. Por lo general, ¿Cuántas tareas te deja por día el maestro?	252	25*	91.0	9.0
b. ¿Estas tareas son difíciles?	267	10	96.4	3.6
c. ¿El maestro te dice cómo se revisarán estas tareas?	265	12	95.7	4.3
d. ¿Quién revisa estas tareas?	266	11	96.0	4.0
e. ¿El maestro te regresa o enseña las tareas revisadas?	265	12	95.7	4.3
f. ¿El maestro te califica las tareas que haces en el salón?	266	11	96.0	4.0
g. ¿El maestro te escribe comentarios sobre tus tareas?	267	10	96.4	3.6
h. ¿El maestro te hace comentarios sobre tus tareas?	266	11	96.0	4.0
i. ¿El maestro hace comentarios de las tareas de tus compañeros o el tuyo delante de todos?	266	11	96.0	4.0
j. Cuando se portan mal, ¿el maestro les da más tareas?	220	57	79.4	20.6
k. ¿El maestro te da puntos en estas tareas porque te portas bien?	200	77	72.2	27.8
l. ¿El maestro te baja puntos en estas tareas porque te portas mal?	182	95	65.7	34.3
m. ¿El maestro le avisa a tus papás sobre como haces estas tareas?	194	83	70.0	30.0

*11 de los datos perdidos son por que los alumnos marcaron la opción otro.

Tabla 18:
Opcion "otro" para número de tareas asignados.

	Frecuencia
1 o 2 por día	5
No recuerdo	2
Material	1
Lo que indique el proyecto	1
Las necesarias	1
No contesto	1
Total	11

Tabla 19:
Preguntas con tasa alta de datos perdidos para tareas fuera del aula.

Pregunta	Datos Validos	Datos Perdidos			Total perdidos
		No lo sé	No Aplica	No Contesto	
j. Cuando se portan mal, ¿el maestro les da más tareas?	220	39	7	11	57
k. ¿El maestro te da puntos en estas tareas porque te portas bien?	200	55	7	15	77
l. ¿El maestro te baja puntos en estas tareas porque te portas mal?	182	74	8	13	95
m. ¿El maestro le avisa a tus papás sobre como haces estas tareas?	194	58	7	18	83

Tabla 20:
Tabulación de datos de como manda los recados el docente.

Datos Validos		Datos Perdidos		Total	
N	Porcentaje	N	Porcentaje	N	Porcentaje
213	76.9	64	23.1	277	100

Grupo dicotómico tabulado a valor 1

Tabla 21:
Como manda los recados a los padres de familia.

Forma	Respuestas		Porcentaje contra todos los casos (277)
	N	Porcentaje	
Manda recados conmigo	179	31.5	84.0
Manda recados con alguien mas	104	18.3	48.8
Llama por teléfono	128	22.5	60.1
Les dice en persona	158	27.8	74.2
Total	569	100	267.1

Grupo dicotómico tabulado a valor 1

