



REVISTA IBEROAMERICANA DE EVALUACIÓN EDUCATIVA

ISSN: 1989-0397 | Mayo 2021 – Volumen 14, Número 1

<https://doi.org/10.15366/riee2021.14.1>



Evaluación Docente

revistas.uam.es/riee

Consejo Editorial

Director

F. Javier Murillo, Universidad Autónoma de Madrid, España

EDITORA

Nina Hidalgo, Universidad Autónoma de Madrid, España

CONSEJO DIRECTIVO

Marcela Gajardo. Programa de Promoción de la Reforma Educativas de América Latina y El Caribe, PREAL

Sergio Martinic. Pontificia Universidad Católica de Chile

Carlos Pardo. Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación, ICFES

Margarita Poggi. Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación -IIPE-. UNESCO, Argentina

Francisco Soares. Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

CONSEJO CIENTÍFICO

Juan Manuel Álvarez. Universidad Complutense de Madrid, España

Patricia Arregui. Grupo de Análisis para el Desarrollo (GRADE), Perú

Daniel Bogoya. Universidad Pedagógica Nacional, Colombia

Nigel Brooke. Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Leonor Cariola. Ministerio de Educación, Chile

María do Carmo Clímaco. Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias (ULHT), Portugal

Cristian Cox. Pontificia Universidad Católica de Chile

Santiago Cueto. Grupo de Análisis para el Desarrollo (GRADE)

Tabaré Fernández. Universidad de la República, Uruguay

Juan Enrique Froemel. Universidad UNIACC, Chile

Rubén Klein. Fundação Cesgranrio, Brasil

Luis Lizasoain. Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea, España

Jorge Manzi. MIDE-UC, Pontificia Universidad Católica de Chile

Joan Mateo. Universidad de Barcelona, España

Liliana Miranda. Ministerio de Educación de Perú

Margarita Peña. Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación, ICFES

Dagmar Raczynski. Asesorías para el Desarrollo, Chile

Héctor Rizo. Universidad Autónoma de Occidente, Colombia

Mario Rueda. Universidad Nacional Autónoma de México

Guadalupe Ruíz. Universidad Autónoma de Aguascalientes, México

Ernesto Schiefelbein. Universidad Autónoma de Santiago, Chile

Alejandra Schullmeyer. Instituto Nacional de Estudios Pedagógicos, Brasil

Javier Tejedor. Universidad de Salamanca, España

Flavia Terigi. Universidad de Buenos Aires, Argentina

Alexander Ventura. Universidade de Aveiro, Portugal

Índice

Sección Temática: Evaluación Docente

Presentación: Evaluación docente <i>Javier Loredó</i>	7
Dialogremos, nuevo modelo de evaluación docente en educación superior <i>María de las Mercedes Iglesias Sobero, Javier Loredó Enríquez, Virginia Isidra Martínez Cruz, Raúl Romero Lara, Francisco Alvarado García y Mariana Sánchez Saldaña</i>	13
Evaluación de la calidad docente universitaria desde la perspectiva de los estudiantes <i>Mariana Soledad Seivane y María Elena Brenlla</i>	35
La autoevaluación de estilos de enseñanza en docentes de educación superior <i>Luis Medina Gual, Virginia Isidra Martínez Cruz y María de las Mercedes Iglesias Sobero</i>	47
Desarrollo de un Cuestionario de Autoevaluación de la Competencia Docente en Línea <i>Edna Luna Serrano y Luz Adriana Vital Elías</i>	69
Evaluación Docente y Mejora Profesional. Descubrir el Encanto de su Complicidad <i>María Amparo Calatayud Salom</i>	87
Validación de un cuestionario de evaluación de la ética profesional docente universitaria <i>Alma Delia Torquemada y Javier Loredó</i>	101
Instrumento para Evaluar la Cohesión Social en Universidades Mexicanas: Resultados de la Validación Cultural UNIVECS-MX <i>Carlos Sancho Álvarez, Mario Rueda Beltrán, José González Such y Jesús Miguel Jornet Melià</i>	115
La perspectiva correlacional del vínculo investigación-docencia como punto de partida que permite conocer los beneficios de la práctica docente de profesores destacados <i>Vanessa Cárdenas Novoa</i>	135

Temática Libre

Evaluar el pensamiento computacional mediante resolución de problemas: validación de un instrumento de evaluación <i>Beatriz Ortega Ruipérez y Mikel Asensio</i>	153
Adaptación y validación de un cuestionario de compromiso escolar en la escuela primaria <i>Rosario Gelpi Trudo, Macarena Verónica del Valle, Carolina Magalí Pagano, María Laura Andrés, Ana García Coni y Lorena Canet Juric</i>	173
Eficacia de un programa de innovación docente en el rendimiento, la adquisición de competencias específicas y la autoevaluación del alumnado <i>María del Mar Benítez Hernández, Juan Francisco Rodríguez Testal y Macarena Torrado Herrera</i>	191

SECCIÓN TEMÁTICA:
EVALUACIÓN DOCENTE

PRESENTACIÓN

Evaluación Docente

Teacher Evaluation

Javier Loredo Enríquez *

Universidad Iberoamericana, México

1. Introducción

Entendemos por evaluación de la docencia, la acción que convierte la actividad del maestro en objeto de reflexión. Es una actuación crítica positiva cuyo fin es alcanzar mayor conciencia del propio quehacer, que busca el conocimiento, pero ante todo, la comprensión de lo que ocurre en el aula y en la vida escolar, finalmente, pretende retroalimentar para mejorar el proceso enseñanza aprendizaje.

La evaluación docente es un proceso continuo, permanente, con el potencial para ser formadora e implica procesos participativos y democráticos, además conduce al encuentro del otro y a la elaboración de proyectos. Es también un proceso sistemático para recoger información válida y confiable de evidencias útiles, oportunas y pertinentes sobre el desempeño del docente, para emitir un juicio de valor, conforme a determinados criterios, que fundamente la toma de decisiones sobre el hecho evaluado. Permite también definir acciones futuras, con el fin de comprender el hecho educativo y mejorar la enseñanza y el aprendizaje.

Evaluamos para saber dónde estamos, los resultados que obtengamos nos ofrecen un diagnóstico sobre las necesidades de formación que, a través de la retroalimentación y orientación al docente, así como de la formación y capacitación, contribuyen al perfeccionamiento y mejora de la práctica educativa. La evaluación puede ser un medio para consolidar una planta docente que cumpla con el perfil institucional.

Los problemas de la evaluación docente han sido y siguen siendo diversos, entre ellos el tener como objeto de estudio a la función docente como una profesión multifacética, que se ha evaluado generalmente con la finalidad de supervisión, además de no tener claro un enfoque o sustento teórico. Por otro lado, con frecuencia se presentan deficiencias metodológicas en el diseño y en el proceso; los instrumentos son genéricos y no reflejan el contexto, y el reducido número de reactivos que se suelen incorporar no dan cuenta de la compleja dinámica que ocurre en el aula. Además, los resultados se revisan en función del puntaje final obtenido, no se utilizan para la retroalimentación, no se sabe qué hacer con ellos y no hay acciones de mejora a partir de los resultados.

Corrientes complementarias a la cuantificación, impulsaron los enfoques cualitativos en las que se ponía atención en otros elementos al considerar al docente como persona, con su dignidad, su autoestima, su profesión, su estilo, así como el currículo y el contexto en el que se desempeña, tomando en cuenta las características institucionales, el medio, el tipo de profesores y estudiantes.

Por la necesidad de considerar los dos enfoques (cuanti, cuali) surgen las propuestas mixtas que tienen el beneficio de recuperar lo significativo de cada uno y eso ha permitido una aproximación más completa.

Otros de los puntos que indican cambios o evolución en la evaluación docente, es la diversificación de fuentes de información, ya no es únicamente el estudiante quien opina, también se da la palabra a los maestros a través de la autoevaluación con una diversidad de instrumentos, se implementa el portafolio como otro medio de analizar la práctica docente, se invita a los colegas como observadores pares, y por otro lado se generan instrumentos para posibilitar desde una perspectiva complementaria, que también

evalúen los jefes inmediatos del profesor. Esta suma de perspectivas para abordar el análisis de la práctica docente ha permitido proponer modelos integrales de evaluación docente.

La sección monográfica se compone de ocho artículos que quisimos organizarlos con cierta lógica desde el tema central que desarrollan, de esta manera agrupamos dos artículos con un énfasis en la evaluación docente desde la perspectiva de los estudiantes, aunque uno de ellos va más allá al proponer el diseño de un nuevo modelo de evaluación docente para educación superior. En el segundo bloque son tres los artículos que se centran en la autoevaluación, uno desde la óptica de los estilos de enseñanza, otro presenta el proceso de diseño y validación de un instrumento que puede utilizarse en los cursos en línea y el tercero es una reflexión sobre la evaluación docente. El tercer bloque reúne dos artículos que aunque con diferentes propósitos y metodologías desarrollan temáticas poco abordadas en la evaluación docente, como son la ética profesional y la cohesión social. Cierra esta sección monográfica un artículo que trata indirectamente la evaluación docente al estudiar en los profesores de una universidad la relación que establecen entre la investigación y la docencia. Con el fin de motivar al lector a la revisión de todos los artículos, presento algunas ideas que recupero de cada artículo.

2. Primer bloque: Propuesta de un modelo y el análisis desde la perspectiva de los estudiantes

El artículo *Dialogremos, Nuevo Modelo de Evaluación Docente en Educación Superior* presentado por M. Iglesias; J. Loreda, V. Martínez, R. Romero, F. Alvarado y M. Sánchez, tiene la intención de dar a conocer los fundamentos, características principales y modo de operación de un nuevo modelo de evaluación docente de la Universidad Iberoamericana. El Modelo que están poniendo en marcha busca evaluar al docente de forma integral, con el fin de orientarlo a la mejora continua y a la innovación de la práctica docente, que a partir de los resultados de la evaluación tenga impacto en el incremento de la cantidad y calidad de los aprendizajes de los estudiantes, respetando y recuperando las características de la Universidad. Está orientado a que predomine el afecto, el respeto y la armonía para que docentes y estudiantes vivan una cultura de mejora continua. Propone entre sus principios una orientación humanista, se caracteriza por ser transparente y busca revalorar e innovar la práctica docente, así como respetar al docente como persona. Se sustenta en un trabajo científico riguroso apoyado por una reflexión teórica e investigación empírica y trata de generar confianza, así como promover una cultura de la evaluación entre todos los miembros de la comunidad. Desde el proceso de investigación se describen las etapas para el diseño de los instrumentos a partir de una metodología mixta, que recurrió a encuestas, análisis estadísticos y grupos focales con profesores, estudiantes y autoridades. Es interesante ver que nos comparten la concreción de dos instrumentos una vez que fueron confiabilizados y validados; el de apreciación estudiantil y el de autoevaluación, así como los reportes que se emanan de cada uno de ellos.

En la línea de retomar el análisis de los instrumentos de evaluación docente, el artículo *Evaluación de la Calidad Docente Universitaria desde la Perspectiva de los Estudiante, que presentan M. S. Seivane y M. E. Brenlla*, plantea por un lado analizar las propiedades psicométricas de fiabilidad y validez del Cuestionario de Competencias Docentes del Profesorado Universitario diseñado en España por López-Cámara (2014) y que se aplicaría en el Área Metropolitana de Buenos Aires, así mismo busca identificar las competencias y atributos mejor valorados por los estudiantes universitarios de Buenos Aires en la evaluación de la calidad docente. Parten de una serie de concepciones interesantes sobre lo que es la docencia, por ejemplo: El modelo centrado en el aprendizaje se caracteriza por la construcción de significados por parte del estudiante a través del descubrimiento, la comprensión y aplicación del conocimiento a situaciones o problemas específicos (Tangney, 2014). Su objetivo es que el alumno, además de adquirir una serie de conocimientos, desarrolle procedimientos autónomos de pensamientos, y descubra, elabore, reinvente y haga suyo el conocimiento. Se confiabilizó el cuestionario por medio de un estudio empírico de alcance descriptivo-correlacional en una muestra de 120 estudiantes y validó a través de entrevistas a expertos. Llegan al resultado que la subescala mejor valorada por los estudiantes fue Actitud del Profesorado, que incluye aspectos relacionados a creencias, actitudes y formas de ser del profesor, por lo que deducen que, desde la perspectiva de los estudiantes, los buenos docentes son aquellos que se muestran receptivos con sus estudiantes, buscan motivarlos, se interesan activamente por su aprendizaje y crean un clima adecuado de trabajo y participación.

3. Segundo bloque: Autoevaluación

Los siguientes tres artículos trabajan sobre uno de los medios que se utilizan para que el profesor tenga la oportunidad de expresar su opinión sobre lo que es su práctica docente, me refiero a la autoevaluación. Ya revisamos una propuesta de instrumento y reporte en el primer artículo “Dialogremos, nuevo modelo de evaluación docente...”, ahora con tres perspectivas diferentes conocemos lo que autores e instituciones han trabajado.

El artículo de L. Medina, G. V. Martínez y M. Iglesias, “*La Autoevaluación de Estilos de Enseñanza en Docentes de Educación Superior*”, presenta una revisión de la literatura sobre la autoevaluación y sus instrumentos. Los autores eligen analizar los estilos de enseñanza desde dos perspectivas, la funcionalista y la pedagógica reflexiva. Posteriormente discuten los retos del análisis psicométrico de instrumentos empleados en la autoevaluación, así como la pertinencia del uso de diversas medidas. A partir de esto, desarrollan un instrumento en seis fases que contempla la exploración y posterior definición de estilos de enseñanza que emergen de los datos y que no son dicotómicos ni conceptualizados desde una lógica de eficacia docente. En el artículo se presentan tipologías de la enseñanza o docencia a través de su clasificación según los niveles de concreción en el pensamiento y actuar de cada docente. Se recupera la importancia de analizar los estilos de enseñanza y verlos como un campo fértil para la reflexión, así mismo la autoevaluación es otro mecanismo de estudio que permite favorecer la reflexión del docente sobre su propia práctica a fin de reconocer sus fortalezas y sus áreas de oportunidad e identificar los elementos que caracterizan su docencia. Por otro lado, muestra el proceso que resulta muy orientador del diseño, concreción y validación del instrumento de autoevaluación. El lector atento se dará cuenta que este artículo es como una segunda parte del primero “Dialogremos...” ya que es parte de la misma propuesta, aunque en éste se avoca más a presentar los estilos docentes, el diseño del instrumento, su validación a través de una aplicación censal y los ajustes que se realizaron.

Por su lado, desde otra perspectiva E. Luna y L. A. Vital en su artículo: “*Desarrollo de un Cuestionario de Autoevaluación de la Competencia Docente en Línea*”, abordan un campo menos explorado para la autoevaluación como lo son los cursos en línea, que ante la realidad mundial de la pandemia aumentaron de manera considerable. El objetivo de este artículo es dar a conocer el proceso de investigación que se siguió para desarrollar el cuestionario de autoevaluación. Una forma de brindar retroalimentación al docente es a través de la autoevaluación, misma que es reconocida como una estrategia privilegiada en los procesos de evaluación formativa de la docencia (Centra, 1993). Muestran una clara postura ante la autoevaluación, entendida como el proceso mediante el cual el docente valora su desempeño con base en la reflexión sobre sí mismo, de los factores personales (conocimientos, capacidades y potencialidades) e institucionales que afectan su enseñanza (de Diego y Rueda, 2012; García, 2014). Los participantes fueron seis expertos en el diseño e implementación de cursos en línea y un total de 130 docentes universitarios. Se identificaron dos factores: previsión e interacción didáctica; y, gestión del proceso de enseñanza y valoración de los aprendizajes. Los resultados corroboraron el fundamento teórico del instrumento, por lo que recomiendan su aplicación en la práctica docente en línea. Este trabajo reconoce la necesidad de contar con instrumentos de evaluación formativa de la competencia docente que faciliten proporcionar retroalimentación sustentada en la investigación sobre la enseñanza, el aprendizaje y la formación docente.

El cierre del bloque de autoevaluación lo tenemos con el artículo de A. Calatayud, “*Evaluación Docente y Mejora Profesional. Descubrir el Encanto de su Complicidad*” este texto no presenta instrumentos alternativos o la validación de ellos, más bien la autora se centra en hacer una reflexión sobre la importancia de la evaluación docente y sus posibilidades y potencialidades para llevar a los maestros a la reflexión. Posterior a citar un pensamiento de Murillo e Hidalgo (2016) es posible una evaluación docente diferente, una evaluación que contribuya a que los profesores y profesoras trabajen para construir otro sistema educativo que ayude a una sociedad mejor y, esto impulsará una reflexión profunda de la práctica docente. Plantean que el profesorado debería de reflexionar sobre cinco cuestiones que consideran relevantes: 1) la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes, 2) ¿Por qué creemos que es necesario evaluar la práctica del profesor?, 3) ¿Están preparados los docentes para ser evaluados?, 4) ¿Se cuenta con un equipo de docentes en el centro educativo con los que se pueda intercambiar puntos de vista y consensuar una mínima cultura evaluativa? y 5) ¿Por qué modelo de evaluación docente optar? En el artículo, la autora se concentra en reflexionar sobre estos cinco puntos y a raíz de responder a estas preguntas plantea la autoevaluación como una estrategia cómplice con la mejora profesional y afirma que si el profesorado des-

cubriera el encanto que conlleva hacer una evaluación docente de calidad, le llevaría a practicarla porque le ayudaría a mejorar su práctica y, en definitiva, a mejorar los procesos de aprendizaje de los estudiantes que es lo que, verdaderamente, nos debería de preocupar como profesionales de la educación.

4. Tercer bloque: Ética y cohesión social

Pasando al siguiente bloque, el artículo de A. Torquemada y J. Loredo “*Validación de un Cuestionario de Evaluación de la Ética Profesional Docente Universitaria*”, aborda un tema poco explorado en la evaluación docente y apenas visible en el contexto universitario. Su finalidad es presentar el proceso de construcción y validación de un cuestionario de opinión docente orientado a la identificación de las características que definen la ética profesional en la docencia universitaria y su evaluación en el desempeño docente. Presenta un marco teórico de la ética profesional y de su evaluación. En el artículo se describe el proceso de construcción de las dimensiones teóricas del instrumento a través de un análisis de contenido y se explica el proceso de validación del cuestionario mediante una entrevista cognitiva. Como resultado se presenta el cuestionario final, el cual asume una escala Likert conformada por 49 reactivos, organizados en cuatro dimensiones y seis ejes analíticos. Analizar la profesión docente desde la perspectiva de sus propios actores, permitirá generar procesos formativos orientados a la búsqueda del compromiso con la docencia favoreciendo una evaluación docente integral. Se concluye señalando que el cuestionario sitúa a la ética profesional como una dimensión específica dentro de los procesos de evaluación docente, reconociendo la participación de los profesores universitarios en la valoración del propio desempeño ético. La relevancia del cuestionario será visibilizar aquellas actitudes, acciones y situaciones que desde la perspectiva de los propios docentes están presentes en sus interacciones cotidianas con los estudiantes y que pueden ser reconocidos como rasgos que caracterizan la ética profesional en la docencia en el nivel superior, con lo cual se podrían generar procesos de evaluación docente orientados al mejoramiento del profesor desde su dimensión humana.

En la línea de temas menos tratados, el artículo de C. Sancho-Álvarez, M. Rueda, J. González-Such y J. Jornet “*Instrumento para Evaluar la Cohesión Social en Universidades Mexicanas: Resultados de la Validación Cultural UNIVECS-MX*”, es novedoso e interesante como ejemplo para visualizar un proceso de adaptación y validación de un instrumento diseñado y desarrollado en otro país y que se busca su adecuación para México. En su introducción deja ver argumentos de la importancia de este tipo de investigaciones y procesos evaluativos porque es imprescindible considerar las características y elementos diferenciales de los contextos hacia los cuales se plantea el proceso de adaptación y validación, dado que los aspectos culturales y de idioma pueden influir significativamente en la manera en que las personas dan sentido a sus experiencias y construyen significados. Se plantean evaluar en qué medida se encuentran las carreras universitarias en torno a la Cohesión Social y cómo contribuyen al desarrollo y transformación de la sociedad desde el concepto de Cohesión Social (Jornet, 2012) para cada una de las dimensiones seleccionadas y esto mediante una metodología de comités de expertos. El objetivo de este artículo es ofrecer un instrumento para evaluar la cohesión social en universidades mexicanas. A partir del modelo de evaluación UNIVECS validado en el contexto español, se realiza una adaptación y validación cultural en México. A partir de los resultados y propuestas de mejora se obtiene un paquete de reactivos validados en torno a ocho dimensiones de análisis de la cohesión social en educación superior: Sostenibilidad, Bienestar Social, Inclusión, Autonomía Personal, Sentido de Pertenencia, Confianza, Movilidad Social y Responsabilidad Social.

5. Cuarto bloque. Relación investigación-docencia

Cierra la sección monográfica sobre evaluación de la docencia el artículo de V. Cárdenas “*La Perspectiva Correlacional en el Estudio de la Relación Investigación-Docencia como Punto de Partida que Permite Conocer los Beneficios de la Práctica Docente de Profesores Destacados*” hace tiempo se discute la relación investigación-docencia, sin embargo, son pocas las investigaciones que la abordan de una manera sistemática. Incluso existe la idea que un buen investigador descuida la atención de sus estudiantes. El objetivo fue conocer la forma en que académicos altamente calificados en investigación y en docencia de una universidad pública mexicana relacionan estas actividades como propuesta de enseñanza dentro del aula y

los beneficios que este tipo de docencia trae al aprendizaje de los alumnos. La metodología se realizó a partir de cuestionarios de opinión a estudiantes para identificar a los profesores según incorporaban o no la investigación en su docencia y se complementó con técnicas de recolección y análisis de datos interpretativas, como la observación en el aula y los grupos focales. Entre los resultados más importantes se encontró que las características que distinguen a estos profesores tienen relación directa con el tipo de aprendizajes que desarrollan en sus alumnos y se observó que algunos atributos muy particulares de estos profesores, producto de su quehacer científico, a la vez de representar un beneficio en el aprendizaje de los estudiantes, aunque pueden igualmente limitarlo. Esta relación entre docencia e investigación indudablemente trae consigo múltiples ventajas en los aprendizajes de los estudiantes, por lo tanto, también se propone que los encargados de la evaluación docente en las instituciones de educación superior empiecen a incorporar esta relación dentro de los instrumentos diseñados para este fin.

Referencias

- Centra, J. A. (1993). *Reflective faculty evaluation: enhancing teaching and determining faculty effectiveness*. The Jossey-Bass.
- De Diego, M. y Rueda, M. (2012). La evaluación docente en educación superior: uso de instrumentos de autoevaluación, planeación y evaluación por pares. *Voces y Silencios: Revista Latinoamericana de Educación*, 3(2), 59-76.
- García, M. R. (2014). *Modelos de Evaluación Docente en el mundo e instrumentos utilizados para evaluar: Ventajas, desventajas y consideraciones para su elección*.
https://www.mideuc.cl/wp-content/uploads/2014/12/Informe_tecnico_-_Maria_Rosa_Garcia1.pdf
- López-Cámara, A. B. (2014). *Diseño de un protocolo de evaluación de las competencias docentes del profesor universitario*. Tesis Doctoral, Universidad de Córdoba, España.
- Murillo, F. J. e Hidalgo, N. (2016). Hacia un proceso de evaluación docente justo y socialmente justo. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 9(2), 5-8.
- Tangney, S. (2014). Student-centred learning: a humanist perspective. *Teaching in Higher Education*, 19, 266-275.
<https://doi.org/10.1080/13562517.2013.860099>

Breve Cv del autor

Javier Loreda Enríquez

René Descartes, Paris V, Sorbonne, Francia. Con revalidación de la UNAM ambos grados. Licenciatura en Pedagogía, Universidad Nacional Autónoma de México. Líneas de investigación: Evaluación de la práctica docente, formación docente, Diseño y evaluación del currículo. Experiencia profesional: Durante muchos años coordinador de posgrado, tanto de maestría como de doctorado en diversas universidades. Ha participado como responsable en el diseño de varios programas de licenciatura, especialidad, maestría y doctorado. Ha participado en evaluaciones de libros de texto, de programas, de planes de estudio y de proyectos de desarrollo. Miembro en comités de evaluación de varios organismos. Consejero editorial y dictaminador en revistas nacionales e internacionales en educación. Docente en el área educativa en licenciatura, maestría y doctorado e investigador Fue Director del Departamento de Educación (2010-2016), Coordinador del Doctorado Interinstitucional en Educación (2005-2011) y (2015-2016), así como de la Maestría en Investigación y Desarrollo de la Educación de la Universidad Iberoamericana, Ciudad de México (2001-2010). Es miembro de la Red Iberoamericana de Investigadores sobre la Evaluación de la docencia RIIED, Evaluador de Programas inscritos en el Padrón Nacional de Programas de Calidad (PNPC) 2017. Evaluador de Estancias Posdoctorales que otorga CONACYT y ha presentado trabajos en congresos nacionales e internacionales. Tiene publicaciones tantos libros, capítulos de libro y artículos en la línea de la evaluación de la práctica docente y currículo. Email: javier.loredo@gmail.com

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-0620-566X>

Dialogremos, Nuevo Modelo de Evaluación Docente en Educación Superior

Dialogremos, a Novel Model for Teaching Evaluation in Higher Education

María de las Mercedes Iglesias Sobero *, Javier Loredo Enríquez, Virginia Isidra Martínez Cruz, Raúl Romero Lara, Francisco Alvarado García y Mariana Sánchez Saldaña

Universidad Iberoamericana, México

DESCRIPTORES:

Evaluación docente
Modelo de evaluación
Educación superior
Mejora continua
Instrumentos de evaluación

RESUMEN:

Ante la necesidad de mejorar cada vez más la evaluación de la docencia y soportarla en un proceso claro, transparente y objetivo, el presente artículo tiene como propósito dar a conocer el trabajo que se realizó en una Institución de Educación Superior para la generación de un modelo innovador de evaluación docente, que cumple con principios y características que lo identifican, pone la persona del docente en el centro del proceso, revaloriza su práctica docente, la contextualiza en una institución y se orienta a la mejora continua. Se describen las etapas para el diseño de los instrumentos a partir de una metodología mixta, que recurrió a encuestas, análisis estadísticos y grupos focales con profesores, estudiantes y autoridades. Entre los resultados destaca el diseño de un modelo de evaluación docente innovador e integral y varios instrumentos que se derivan de él y que fueron diseñados de manera diferenciada según el nivel educativo y tipo de asignatura.

KEYWORDS:

Teaching evaluation
Evaluation model
Higher education
Continuous improvement
Evaluation instruments

ABSTRACT:

There is a continuous necessity to improve and support the evaluation of teaching in a clear transparent and objective way. This article aims to present the work performed to develop a novel model for teaching evaluation at a Higher Education Institution. This model is unique due to its principles and characteristics, such as the placement of the teacher at the centre of the evaluation and the recognition of the value of the teaching practice. The model is built within the context of an institution and is oriented towards continuous improvement. This paper describes the steps taken to design the instruments based on a mixed methodology which included polling, statistical analysis and focal groups with professors, students and university administrators. What stands out among the results is the innovative and intrinsic design of the model of teaching evaluation and the various instruments derived from it; which were distinctly designed for each educational level and subject area.

CÓMO CITAR:

Iglesias, M. M., Loredo, J., Martínez Cruz, V. I., Romero Lara, R., Alvarado, F. y Sánchez Saldaña, M. (2021). Dialogremos, nuevo modelo de evaluación docente en educación superior. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 14(1), 13-34.

<https://doi.org/10.15366/riee2021.14.1.001>

1. Introducción al tema de la evaluación docente

La evaluación de la docencia no es un tema nuevo, ya que podemos rastrear su origen internacional, aunque diferenciado, a mediados del siglo XX. En América Latina toma más fuerza en la década de los 90's, aunque en ciertos países solo se usa para educación básica, mientras en otros ya se ha extendido para educación media y superior.

Se le reconocen al menos dos funciones: la orientada al control y la de la búsqueda de la mejora (Ardoino, 2000); es en esta última que se ubica este artículo.

Con el propósito de promover un cambio en su sistema de evaluación docente, la Universidad Iberoamericana Ciudad de México (Ibero) integró un grupo de especialistas para revisar en profundidad el enfoque de las prácticas e instrumentos de evaluación docente y generar una propuesta de evaluación de la docencia cuya aplicación generara información diagnóstica valiosa para impulsar el desarrollo y consolidación de la planta docente.

El propósito de este trabajo es dar a conocer la propuesta de un nuevo modelo de evaluación docente que fue diseñado, desarrollado e implementado para la Ibero, presentando sus fundamentos teóricos, principios, características e instrumentos, así como el proceso metodológico que se siguió para su creación. Más adelante, con la lectura detallada de los elementos mencionados, se verá con claridad que el nuevo modelo se ubica en el paradigma de la evaluación formativa.

El modelo denominado Dialogremos busca que, mediante la evaluación docente, profesores y profesoras reflexionen sobre su práctica en el aula y mejoren su conocimiento tanto de sí como docentes, como de sus acciones. Para lograrlo se recurre a varios instrumentos diseñados con base en las características y principios del modelo, con la participación de la comunidad de estudiantes, docentes y autoridades.

También se da a conocer la estrategia metodológica que se siguió para el diseño y validación de sus instrumentos mediante análisis métricos de confiabilidad y validez, así como por medio de grupos focales y entrevistas con varios sectores de la comunidad educativa. Se pilotearon los instrumentos con muestras amplias de la comunidad estudiantil y docente.

La extensión de este artículo no permite presentar los instrumentos en su forma íntegra (formato y contenido) por lo que decidimos mostrar ejemplos de dos de los más representativos; Dialogremos Apreciación Estudiantil y Dialogremos Autoevaluación del docente, con sus respectivos reportes.

Finalmente es importante reiterar que esta propuesta surge como necesidad institucional, lo que ha permitido su implementación, por lo que no podemos dejar de reconocer el interés y el apoyo de la Universidad Iberoamericana, Ciudad de México para desarrollar el proyecto en todas sus fases, y lo más importante, el haber querido instaurar un modelo de evaluación docente que cuide al profesor, que atienda al estudiante, que informe a las autoridades y que sea un modelo que tiene como principal característica la retroalimentación para impulsar la reflexión, el diálogo y la mejora continua.

2. Fundamentación del modelo

La docencia, como tarea compleja, multireferencial y multidimensional, ha sido entendida de diferentes formas en los distintos momentos y contextos en que se ha desarrollado, de ahí la dificultad para llegar a una visión unificada sobre la función docente (García-Cabrero et al., 2011).

Lo mismo ocurre con la evaluación de la práctica docente que, por ser un fenómeno relativamente nuevo y complejo, ha adoptado los planteamientos teóricos de la evaluación educativa (García et al., 2011; Jornet et al., 2020; Loredó y Romero, 2012).

Lo anterior nos sitúa ante una ausencia de bases conceptuales que orienten el objeto de estudio, los métodos y los procedimientos para evaluar el trabajo docente, por lo que usualmente se han privilegiado los aspectos técnicos: indicadores, criterios y procedimientos planteados desde el sentido común, lo que ha convertido esta tarea en un trabajo de ensayo y error.

Aunque en la actualidad, la evaluación se ha convertido en una moda presente en las políticas educativas de muchos países para mejorar la calidad de la educación, aún falta precisar el modelo de docencia que será evaluado en cada nivel educativo, tipo de institución y país. Tampoco se han hecho explícitos los fundamentos, fines, procedimientos para el diseño de una evaluación integral del trabajo en las aulas y el uso que se dará a los resultados; lo cual se ve reflejado en políticas institucionales de evaluación de la docencia que no han tenido efectos claros en la mejora de la calidad educativa (Rueda et al., 2011).

La falta de participación de los docentes durante el proceso de evaluación de su práctica, desde su diseño hasta el uso de sus resultados, conduce al desconocimiento de los instrumentos, criterios y mecanismos bajo los cuales son evaluados (Ochoa y Moya, 2019). Esto genera no sólo posturas de incertidumbre, desconfianza y resistencia, sino también evita un compromiso por parte de ellos (Salazar, 2010).

Diversos autores muestran que en muchas instituciones se realiza la continua vinculación de la evaluación con procesos administrativos, de financiamiento y de control, decisiones sobre promoción, permanencia, definición salarial, estímulos económicos, y reconocimiento. Esto aleja a la evaluación de una orientación al perfeccionamiento (función formativa) y claramente la orienta al control (Arbesú y García Garduño, 2017; De Dios et al., 2017; Rueda, 2018; Sierra, 2020) por lo que no es raro encontrar poca coincidencia entre las intenciones declaradas de la evaluación de la docencia y el uso de los resultados (Ford y Hewitt, 2020; Gómez y Valdés, 2019; Ochoa y Moya, 2019; Olarte et al., 2019).

Tanto en la literatura especializada, como en las discusiones con expertos (Montoya et al., 2014; Rueda, 2018) se observa que son pocas las instituciones de educación superior (IES) que cuentan con un sistema de evaluación de la docencia; la mayoría sólo emplean un instrumento aislado.

La carencia de modelos de evaluación de la docencia coherentes con un proyecto nacional o institucional que definan perfiles, propósitos, procedimientos, indicadores e instrumentos convierten a la evaluación en acciones de poco impacto real (Salazar, 2010).

En cuanto a los instrumentos de evaluación empleados, se ve una clara tendencia por el uso de cuestionarios de opinión por parte de los estudiantes (Contreras, 2018; Rueda et al., 2010).

Asimismo, pareciera que las cualidades de una docencia eficaz son las mismas para todos, independientemente de países, instituciones, modelos o niveles educativos, áreas de conocimiento, tipo de intervención didáctica o modalidad de la materia, ya que para el diseño de los instrumentos se retoman de la literatura especializada, ciertos ítems o cuestionarios completos, sin considerar el contexto de la práctica docente y la poca utilidad de los resultados para mejorarla (Iglesias y Loredó, 2017; Romero y Martínez, 2017; Samino y Rivero, 2018).

Con respecto a los usos de la evaluación, se encontró la escasa o nula comunicación de los resultados a los docentes, la carencia de espacios de retroalimentación y reflexión, y la desvinculación de acciones formativas, de capacitación y actualización con las necesidades detectadas (Sierra, 2020; Rueda et al., 2010). En muchas IES la oferta es definida por las autoridades. Asimismo, se reconoce que no existen programas de seguimiento para dar continuidad a la mejora de la práctica (Parra et al., 2017).

Rueda y otros (2010) identificaron que las IES no recurren a la información obtenida para realizar estudios comparativos o analizar la evolución o cambio de los docentes. Esto refleja que los procesos de evaluación son eventos aislados que solo tienen valor por el período de aplicación.

Abordar la problemática de esta evaluación desde la perspectiva del docente resulta indispensable, no sólo por su importancia como participante activo en el proceso, sino además porque entre las dificultades detectadas, se encuentran actitudes de resistencia, simulación, duda, descalificación de procesos y estudiantes, desconfianza y falta de compromiso.

A partir de esta revisión de la literatura el equipo de trabajo se propuso desarrollar un modelo de evaluación que recuperara información de diversos actores (estudiantes, docentes y coordinadores), de tal forma que Dialogremos sea un modelo holístico de evaluación docente.

Para lo anterior se partió de algunos conceptos básicos:

Entendemos la docencia como una de las funciones básicas de la universidad dirigida a la formación de profesionistas e investigadores de gran calidad humana e intelectual, competentes a nivel nacional e internacional, comprometidos en el mayor servicio a los demás, e inspirados por valores auténticamente humanos, sociales y trascendentes. El papel de los docentes consiste en guiar al estudiantado hacia un aprendizaje situado y colaborativo, que promueva la autonomía y la movilización de conocimientos, habilidades, actitudes y principios con sentido personal y social (Universidad Iberoamericana, 2010, 2018). Así, la docencia es el medio por el cual los profesores acompañan a los estudiantes en su crecimiento y desarrollo, medio que no puede reducirse simplemente a una metodología, debe incluir una perspectiva del mundo y una visión de la persona humana que se quiere formar para los demás (Duplá, 2000; Kolvenbach y Hans, 1993). Es también una práctica social que se da en momentos y contextos determinados.

El docente debe buscar generar un ambiente que favorezca la participación y el diálogo basado en relaciones de respeto y cercanía, donde hay normas y consecuencias claras que forman en la responsabilidad y la solidaridad. La finalidad de la labor docente es la formación integral de la persona que considera la formación académica de calidad, la promoción de la madurez emocional, la responsabilidad ética, la experiencia de trascendencia, y su realización personal en el servicio a la sociedad (Universidad Iberoamericana, 2013). Concebimos al aprendizaje como un proceso de construcción social y personal, en el que el estudiante atiende, percibe, organiza y relaciona los nuevos conocimientos, para construir una realidad compartida y darle un sentido propio que integra en su estructura de personalidad (Vigotsky, 1979).

Aprender implica que la persona tome conciencia y se apropie de sus procesos para elegir las mejores estrategias de aprendizaje y autorregulación (Posner, 2004).

El aprendizaje parte de esquemas, saberes y experiencias previas de los estudiantes; como proceso inseparable del contexto en el que se produce, está basado en experiencias específicas. Y tiene lugar mediante la interacción con otros en un contexto determinado. Se produce mediante la reflexión sobre la experiencia de aprendizaje, a partir del diálogo con otros para negociar significados, representaciones y valores, con la intención de reconstruir significados en un espacio y tiempo concretos (Campos, 2004).

Con base en estas visiones sobre docencia y aprendizaje, la evaluación de la docencia es un proceso continuo y permanente de reflexión sistemática sobre la actividad del docente; es una actuación crítica positiva que busca mejores resultados de aprendizaje por lo que su fin principal es la mejora de la enseñanza.

El proceso de evaluación tiene el potencial para ser formador en la medida en que proporciona insumos significativos para la reflexión intencional, sistemática, vinculada con procesos participativos y democráticos que favorezcan que los profesores identifiquen áreas de oportunidad para mejorar su labor educativa con sus estudiantes. Otro elemento importante es involucrar la creatividad e innovación en las acciones que serán emprendidas por el docente en el siguiente periodo para ofrecer recursos más atractivos a los alumnos (Domingo, 2013; Schön, 1998). Así, la evaluación docente es un proceso sistemático para recoger información válida y confiable de evidencias útiles, oportunas y pertinentes sobre el desempeño del docente, para emitir un juicio de valor basado en determinados criterios, que fundamente la toma de decisiones sobre el hecho evaluado. Permite también definir acciones futuras, con el fin de comprender el fenómeno educativo y mejorar la enseñanza y el aprendizaje.

2.1. Dimensiones de la docencia

A partir de los estudios sobre contenidos, enfoques y elementos que se incluyen en las prácticas de evaluación de la docencia (Loredo y Romero, 2012; Rueda et al., 2010) y con base en los elementos planteados en la Filosofía educativa (1985), el modelo educativo de la Ibero y documentos filosóficos de la Compañía de Jesús (Kolvenbach, 1993, 2007; Proyecto Educativo Común de la Compañía de Jesús en América Latina - PEC, 2005), se integraron siete dimensiones de la docencia que son la base del modelo Dialogremos (Cuadro 1).

Cuadro 1.
Dimensiones de la Docencia

Dimensión	Descripción
Competencias Profesionales	Conocimientos disciplinares, características de comportamiento y actitudes del docente desarrolladas a lo largo de su proceso formativo y experiencia profesional que le permiten promover el desarrollo de las competencias de los estudiantes a través de la docencia en el contexto de los valores institucionales.
Planeación	Habilidad del docente para diseñar los procesos de enseñanza y evaluación del aprendizaje que propicien el desarrollo de competencias por parte de los estudiantes atendiendo al modelo educativo institucional, el contexto social y las necesidades y los aprendizajes previos de los estudiantes, considerando la ubicación de la materia en el plan de estudios.
Estrategias de enseñanza	Efectividad del docente para que sus estudiantes desarrollen competencias, construyan conocimiento y desarrollen habilidades genéricas y profesionales a partir de la interacción humana utilizando recursos didácticos y tecnológicos pertinentes al contexto del programa y al nivel universitario.
Ambiente de aprendizaje	Habilidades del docente para propiciar interacciones positivas entre estudiantes y de éstos con el docente a partir de normas claras basadas en la justicia, el respeto, la responsabilidad, el diálogo y la inclusión.
Evaluación del Aprendizaje	Capacidad del docente para realizar un proceso sistemático de recolección de información útil, oportuna y pertinente sobre los aprendizajes de los estudiantes que permita retroalimentar su desempeño a partir de criterios claros que sirvan para orientar los aprendizajes y fundamente una toma de decisiones objetiva, coherente y justa.
Ética y Valores	Capacidad del docente para promover un comportamiento ético y el ejercicio de la libertad y la justicia, así como para vivenciar los valores institucionales en el aula y fuera de ella.
Compromiso Social	Capacidad del docente para formar en el estudiante conciencia y actitudes para asumir un compromiso social que promueva una sociedad más justa, solidaria, libre, incluyente, productiva y pacífica.

Nota. Elaboración propia.

2.2. Principios

El modelo responde a una serie de principios rectores, que dan cuenta de la Filosofía Institucional:

- Humanista, es coherente con la filosofía y modelo educativo de la Universidad.
- Formativo, principalmente orientado a la mejora continua y al perfeccionamiento de la práctica docente (Cabarrús, 2003; Hattie y Clarke, 2018; Zabalza, 2012).
- Transparente, se caracteriza por establecer con precisión: dimensiones, indicadores a evaluar, instrumentos, forma de aplicación de estos, consecuencias y acciones de mejora.
- Revaloriza la práctica docente como un medio de reconocimiento de la acción del profesorado en el aula.
- Innovador, porque introduce novedades que buscan modificar elementos ya existentes con el fin de mejorarlos.
- Científico, se sustenta en un trabajo riguroso apoyado por una reflexión teórica e investigación empírica.
- Respeto al docente como persona, ya que promueve el conocimiento de uno mismo, el cuidado de la persona y la toma de decisiones para actuar en libertad (Kolvenbach, 2007; Loredó, 2000).
- Genera confianza debido a la transparencia de sus procesos y uso de resultados, al no tener un propósito punitivo.

2.3. Características

Con base en todos estos elementos, se establecieron las características esperadas del modelo de evaluación:

- *Contextualizado*: diseñado específicamente para las características y principios de la Ibero, al estar fundamentado en el ideario de la universidad, la Pedagogía Ignaciana, el modelo educativo, el perfil ideal del profesor, el perfil docente por competencias y la planeación estratégica 2030, entre otros.
- Es *integral*, en tanto que contempla una visión amplia de la práctica docente y el abordaje desde la perspectiva de diferentes actores mediante diversos instrumentos diseñados según las características de cada nivel educativo y modalidades de intervención y procesos pedagógicos. Parte de la evaluación e integra la retroalimentación y las acciones de mejora.
- Está *centrado en la persona del/la docente* y en su labor como gestor y facilitador del aprendizaje.
- Es *participativo* al incorporar la colaboración de la comunidad educativa en las diversas etapas del diseño y validación de los instrumentos.
- Permite la *triangulación de información* al analizar los resultados de diversos instrumentos aplicados a distintos actores.
- Está *orientado a la mejora continua* de la práctica docente en una constante búsqueda de mejores aprendizajes de los estudiantes. Permite enfocar los esfuerzos en la formación y superación en un plan articulado y sistemático para consolidar una planta docente de calidad.
- Incorpora la *metaevaluación* ya que sus instrumentos, mecanismos y procesos se evaluarán periódicamente, en un proceso vivo y dinámico de transformación, que permanecerá en continua revisión para su mejora y actualización.
- Promueve la *Cultura de la Evaluación*, que por medio de la reflexión y el análisis revalore la función docente, mejorando los procesos de planeación, evaluación y formación.

2.4. Objetivo del modelo

El modelo busca evaluar al docente de forma integral, con el fin de orientarlo a la mejora continua y a la innovación de la práctica docente, que a partir de los resultados de la evaluación tenga impacto en el incremento de la cantidad y calidad de los aprendizajes de los estudiantes, respetando y recuperando las características de la Universidad.

La finalidad del modelo Dialogremos es contar con información válida, confiable, sistemática y oportuna del desempeño del profesorado, desde un enfoque comprensivo, que permita reflexionar, dialogar y comprender los procesos de enseñanza y aprendizaje, considerando la visión de distintos actores.

Dialogremos está orientado a que predomine el afecto, el respeto y la armonía entre docentes y estudiantes para que vivan una cultura de la evaluación y la mejora continua.

3. El desarrollo del modelo y sus instrumentos

Tanto para el desarrollo del modelo como para el diseño de sus instrumentos, se tomaron en cuenta las aportaciones de docentes y estudiantes, así como la asesoría de expertos en la materia, procedentes de universidades mexicanas, europeas y latinoamericanas.

Se realizaron dos encuestas. La primera, respondida por el 60% del personal docente, tenía como intención identificar su opinión frente a los propósitos, procedimientos, instrumentos y usos de los resultados de la evaluación de su desempeño, así como su disponibilidad para participar en el proceso de construcción del modelo y validación de los instrumentos. La segunda, sometía ante la comunidad de docentes y estudiantes, el inventario de elementos evaluables, para que señalaran aquellos que consideraban que debían integrarse en los instrumentos. Esta segunda encuesta tuvo respuesta del 40% de la planta académica y del 10% de los estudiantes.

Con base en estos resultados, se integraron los instrumentos de apreciación estudiantil (IAE) en cuatro versiones de formato de respuesta diferentes, cuyos ítems fueron sometidos a la validación de jueces expertos, y al análisis mediante entrevistas cognitivas¹ realizadas con estudiantes.

Posteriormente se diseñó un instrumento de autoevaluación para los docentes que propiciara la reflexión y el análisis sobre su propio desempeño; que fue enriquecido con la retroalimentación de docentes participantes en grupos focales.

Se invitó a estudiantes y docentes del Departamento de Diseño a que presentaran propuestas tanto del nombre como de la imagen gráfica del modelo, que fueran significativas para la comunidad y que contribuyeran a comunicar su vocación de diálogo y colaboración para mejorar los procesos educativos. La propuesta elegida, Dialogremos, da nombre e identidad al modelo.

Los instrumentos de apreciación estudiantil y de autoevaluación docente resultantes se pilotearon durante el verano de 2019, mediante 4.809 aplicaciones con estudiantes y 302 con docentes que expresaron su opinión sobre la aplicabilidad del instrumento en su asignatura. Se realizaron análisis métricos de confiabilidad (Alfa de Cronbach) y validez (Análisis factorial exploratorio y confirmatorio), así como análisis de discriminación y varianza por pregunta. A partir de los resultados obtenidos, se realizaron ajustes y se efectuó un segundo pilotaje del IAE en septiembre de 2019, con 1.325 estudiantes y 91 docentes.

En una siguiente etapa, se realizaron nueve grupos focales con la participación de más de 100 docentes, para el desarrollo de instrumentos específicos para distintas modalidades de asignatura (cursos teórico práctico, talleres, laboratorios, prácticas profesionales, servicio social, asignaturas en línea, seminarios y tutoría de posgrado) y niveles educativos (Técnico superior universitario, licenciatura y posgrado). Esto permitió contar con instrumentos diferenciados que conservan la fundamentación de las dimensiones y estructura general, pero que abordan aspectos específicos de la docencia para cada nivel y modalidad.

Los instrumentos diferenciados por modalidad y la autoevaluación se aplicaron a toda la comunidad a partir de noviembre de 2019. En esta aplicación, además de responder cada uno de los ítems, tanto docentes como estudiantes tuvieron la oportunidad de valorar la pertinencia de cada uno de los reactivos con respecto a la modalidad de la asignatura y las características de los tres niveles educativos, lo que nos permitió contar con información complementaria proveniente del total de la población.

Después de la aplicación censal se estimaron las características psicométricas para cada instrumento, adicionalmente se incluyeron análisis de discriminación y varianza. En el Cuadro 2 se muestra un ejemplo para el instrumento de Apreciación Estudiantil.

1 Según Caicedo y Zalazar-Jaime (2018), las Entrevistas Cognitivas “son método para identificar y corregir los problemas relacionados con las respuestas a un ítem de un cuestionario. La idea básica consiste en entender por qué una persona responde, de qué manera lo hace y determinar de qué modo se comportará. Es decir, proporcionan evidencias de validez basadas en el proceso de respuesta”.

Cuadro 2*Ejemplo de características psicométricas Instrumento de Licenciatura Teórico- Práctico*

Dimensión	Confiabilidad Alpha de Cronbach	Validez Análisis Factorial Exploratorio	Validez Análisis Factorial Confirmatorio
Planeación*	,695	53%	1,053
Estrategias de enseñanza y aprendizaje	,881	65%	,957
Ambiente de aprendizaje	,747	51%	,939
Evaluación	,862	68%	,889
Competencias Profesionales	,794	56%	,951
Ética y Valores**			
Compromiso Social**	,802	67%	,669

Nota.

* Se calculó a pesar de que sólo tiene dos indicadores. Los resultados son tratados por indicador.

** En los análisis se identifican como una sola dimensión. Elaboración propia.

En el caso del instrumento de Autoevaluación se realizaron análisis de: confiabilidad, discriminación, varianza y exclusivamente el análisis exploratorio para corroborar que los indicadores estuvieran abonando a la dimensión a la que pertenecían y que discriminaban. Los pesos factoriales dentro de cada dimensión oscilaron entre ,400 a ,800 y los valores de discriminación se mantuvieron entre 0.2 y 7.0, aspecto que se consideró positivo para la integración de perfiles docentes.

Para concluir esta etapa de desarrollo, se diseñaron reportes de resultados individuales, tanto del instrumento de apreciación estudiantil como del de autoevaluación, que proporcionen a los docentes no sólo los resultados de su evaluación, sino también, elementos que les permitan identificar sus fortalezas y sus áreas de oportunidad, así como sus estilos de docencia, elementos esenciales para alimentar los procesos de mejora continua de su práctica docente.

La Figura 1 muestra las etapas que se siguieron para llegar al diseño de los instrumentos.

Figura 1*Etapas del diseño de instrumentos*

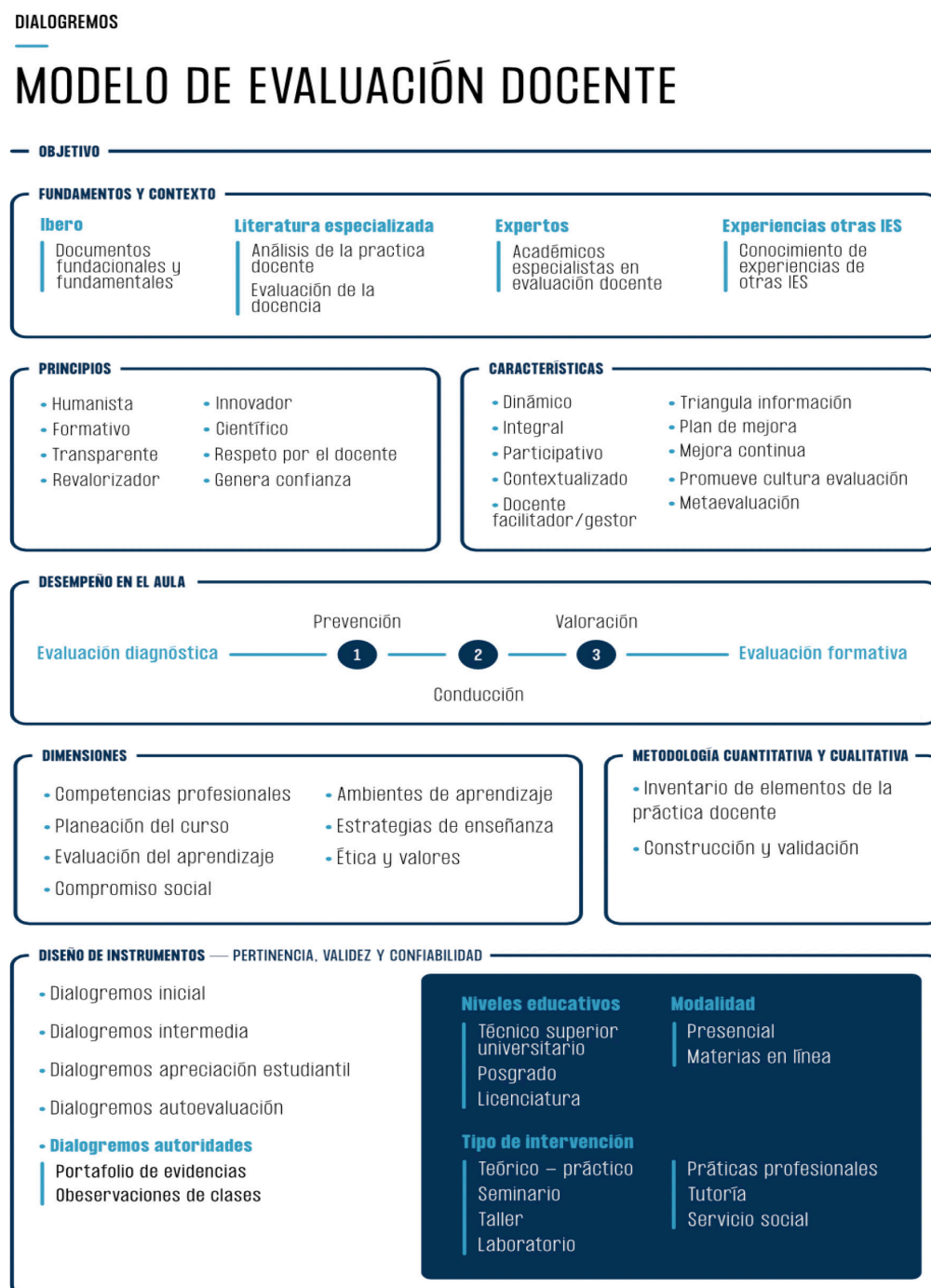
Nota. Elaboración propia.

3.1. Dialogremos, modelo de evaluación docente para la Universidad Iberoamericana, Ciudad de México

El modelo Dialogremos integra la visión institucional sobre docencia y aprendizaje, las dimensiones de la docencia, la especificidad de niveles y modalidades de asignaturas, los momentos de la evaluación (diagnóstica, intermedia y formativa), la centralidad de la persona del docente, la participación de múltiples actores y la orientación hacia la mejora continua.

La Figura 2 ilustra los elementos que integran el modelo.

Figura 2
Modelo Dialogremos



Nota. Elaboración propia.

4. Resultados: Las primeras aportaciones del modelo

Como resultado de este proceso de construcción del modelo y sus instrumentos, destacamos aportaciones que resultan valiosas para el desarrollo institucional de la docencia en la Ibero:

4.1. La diversidad de instrumentos y actores incluidos en el modelo

Un rasgo distintivo del modelo es que incorpora la mirada de múltiples actores, cuyas aportaciones para el proceso de evaluación son recogidas por medio de diversos instrumentos, como se ilustra en el Cuadro 2, en el que se muestra el listado de los instrumentos incluidos en el modelo, su finalidad y los actores que participan en cada uno, ya sea como respondientes o como usuarios de la información resultante.

Cuadro 2

Instrumentos, finalidad del tipo de evaluación y participantes

Tipo de evaluación	Finalidad	Participantes
Dialogremos inicial	Determinar si los nuevos profesores cuentan con las competencias y la formación para el ejercicio de la docencia.	Docente aspirante Coordinador(a) Director(a) de departamento, Comisión responsable
Dialogremos Intermedia	Establecer un diálogo a mitad del período entre estudiantes y docentes y, docentes y coordinadores, con el fin de tomar acciones de mejora en beneficio de los logros de aprendizaje de los estudiantes. Asimismo, fomentar la reflexión entre ellos, en una retrospectiva de lo que ha sucedido en lo que va del curso.	Docente (detonante) Estudiantes (responden)
Dialogremos Apreciación Estudiantil	Reconocer fortalezas, áreas de oportunidad y proponer mejoras al desempeño de los docentes al final del período a partir de la apreciación de los estudiantes.	Estudiantes (responden)
Dialogremos Autoevaluación Docente	Promover la reflexión de los docentes sobre sus experiencias durante los cursos impartidos con base en las dimensiones de la docencia a fin de identificar fortalezas y áreas de oportunidad. Asimismo, identificar los elementos que caracterizan su práctica docente.	Docentes
Dialogremos Autoridades	Los Coordinadores valoran actitudes, acciones y participación del docente en tareas que contribuyen a mejorar la docencia y su participación en actividades académicas y formativas del departamento.	Coordinador(a) o docente de tiempo completo asignado.
Portafolio Docente	El docente reúne evidencias de su práctica docente de acuerdo con las características que la plataforma institucional ofrece y reflexiona en torno a su docencia.	Docente Pares
Observación de clase por pares	Mecanismo que permite hacer el análisis de la práctica docente de un(a) profesor(a) mediante la observación en el aula por parte de un par.	Pares Docente

Nota. Elaboración propia.

4.1.1. Dialogremos Apreciación Estudiantil

El Instrumento de Apreciación Estudiantil (IAE) está conformado por tres preguntas abiertas y 22 cerradas; de estas últimas, 19 pertenecen a las dimensiones de la docencia evaluadas, dos son globales y una corresponde a la pregunta control. Existen 10 versiones diferentes, según el nivel y modalidad que, aunque tienen variaciones en la redacción e incorporación de reactivos, comparten una estructura similar. A manera de ejemplo, en la Figura 3 se muestra el instrumento de Licenciatura, modalidad Teórico-Práctico.

Figura 3*Instrumento de Apreciación Estudiantil. Nivel Licenciatura. Modalidad Teórico-Práctico*

Instrucciones. Evalúa el desempeño de tu profesor(a) en esta materia. Esta información le ayudará para mejorar. Habrá preguntas abiertas y cerradas que deberás contestar de acuerdo a la escala. Reflexiona y evalúa con precisión y objetividad.

Dimensión del reactivo	Pregunta	Opción de Respuesta
No aplica	1. ¿Qué hizo tu profesor(a) que te ayudó a aprender?	Abierta
Planeación	2. Al preparar sus clases, toma en cuenta nuestras necesidades de aprendizaje durante el curso	Escala Likert a) Es una gran fortaleza de mi profesor(a) b) Es una fortaleza de mi profesor(a) c) Es un área donde debe mejorar mi profesor(a) d) Es un área donde más debe mejorar mi profesor(a)
Planeación	3. Al inicio del curso dialogó con el grupo los objetivos y contenidos del curso	
Estrategias de enseñanza - aprendizaje	4. Desarrolla actividades que promueven el aprendizaje autónomo	
Estrategias de enseñanza - aprendizaje	5. Promueve actividades o experiencias en las que utilizamos argumentos razonados	
Estrategias de enseñanza - aprendizaje	6. Promueve en mí la reflexión crítica	
Estrategias de enseñanza - aprendizaje	7. Utiliza recursos y estrategias que me ayudaron a aprender	
Ambiente de Aprendizaje	8. Genera ambientes de trabajo colaborativo (en equipo o en grupos)	
Ambiente de Aprendizaje	9. Me orienta para resolver dudas	
Ambiente de Aprendizaje	10. Promueve un ambiente de respeto	
Ambiente de Aprendizaje	11. Promueve un ambiente para participar con libertad	
Evaluación	12. Ha hecho comentarios u observaciones a mis entregas o exámenes (retroalimentación) que enriquecen mi aprendizaje	
Evaluación	13. Ha evaluado mi aprendizaje de acuerdo con los objetivos de este curso	
Evaluación	14. Mediante la retroalimentación, me ayuda a comprometerme con mi aprendizaje	
Competencias Profesionales	15. Relaciona el curso con el quehacer profesional	
Competencias Profesionales	16. Comunica con claridad su conocimiento de la materia	
Competencias Profesionales	17. Mostró en su actuación o en el desarrollo de sus clases un comportamiento ético	
Pregunta control	18. Para verificar que sigues leyendo, te pedimos marcar la respuesta "Es un área donde debe mejorar mi profesor(a)"	
Ética y valores	19. Me ayudó a reflexionar sobre las implicaciones éticas de mi actuar	
Compromiso Social	20. Nos motiva a desarrollar alternativas de acción para promover una mejor sociedad	
Compromiso Social	21. Me inspira a reconocer mi papel y mi responsabilidad en el desarrollo de una mejor sociedad (más justa, solidaria, libre, incluyente, productiva y pacífica)	
Preguntas Globales	22. Este curso me ayudó a aprender:	Diferencial Semántico (Valor de 1 a 7) Totalmente en desacuerdo- Totalmente de acuerdo
Preguntas Globales	23. En general el desempeño del profesor(a) tiene...	Diferencial Semántico (Valor de 1 a 7) Muchas áreas de mejora- Muchas fortalezas
No aplica	24. ¿Qué le sugieres a tu profesor(a) para mejorar su desempeño?	Abierta
No aplica	25. ¿Deseas agregar algún comentario adicional? (Optativa)	Abierta

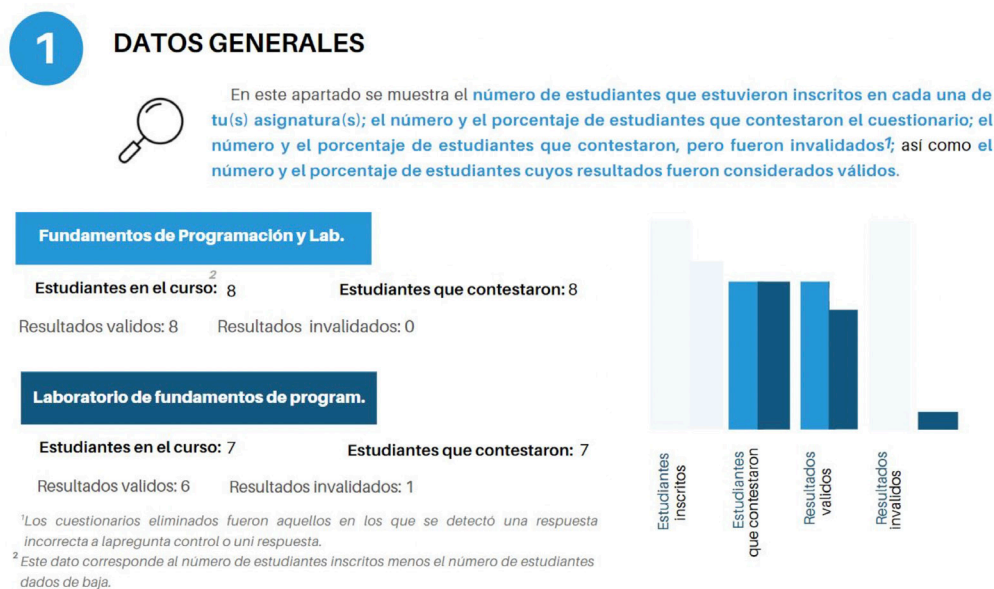
Nota. Elaboración propia.

Se diseñó un reporte de resultados dirigido a docentes del IAE con elementos cualitativos y cuantitativos; su propósito es brindar información útil que retroalimente al profesorado y sea base para el desarrollo de su plan de mejora. Para cada docente está disponible un reporte por cada nivel educativo en el que colabora; además existen reportes diferenciados para los docentes de las modalidades de tutoría y servicio social. El reporte cuenta con los siguientes apartados:

- Datos generales.* Información de las materias que impartió el docente, el número de estudiantes inscritos, el porcentaje de participación en el proceso de evaluación. Así como el porcentaje de los cuestionarios válidos (Figura 4).
- Resultados por dimensión.* En esta sección se ofrece retroalimentación para las preguntas ordenadas por dimensión, según tres niveles de desempeño establecidos a partir de un punto de corte: fortaleza, área de oportunidad conveniente y área de oportunidad prioritaria. Según el

nivel de desempeño, se ofrecen ideas prácticas que el docente pueda usar para mejorar su actividad docente (Figura 5).

Figura 4
Ejemplo de sección de datos generales



Nota. Elaboración propia.

Figura 5
Ejemplo de la retroalimentación de una de las dimensiones



Nota. Elaboración propia.

- c. *Principales fortalezas y áreas de oportunidad.* En este apartado se indican las principales fortalezas y las áreas de oportunidad que resultan de la evaluación (Figura 6).

Figura 6

Ejemplo de sección 3 de fortalezas y áreas de oportunidad

3 PRINCIPALES FORTALEZAS Y ÁREAS DE OPORTUNIDAD



De acuerdo con el análisis e interpretación de tus resultados, **las tres fortalezas que se identifican como más significativas y las tres áreas de oportunidad** son:

Fortalezas más significativas

Promoción de reflexión crítica
Función de retroalimentación
La planeación del docente toma en cuenta las necesidades de aprendizaje de los estudiantes

Áreas de oportunidad a atender

Promoción el respeto a la diversidad.
Promoción de trabajo colaborativo.
El contenido de la materia se vincula explícitamente con problemáticas

Nota. Elaboración propia.

- d. *Resultados por grupo.* Se incluyen gráficas de respuesta por grupo, para que los docentes puedan identificar las particularidades, semejanzas y diferencias en cada uno de ellos.
- e. *Respuestas de los estudiantes a preguntas abiertas.* En este apartado se incorporan las respuestas que dieron los estudiantes a las preguntas abiertas.
- f. *Sugerencias para la reflexión personal y el plan de mejora.* La finalidad de esta sección es favorecer la reflexión del docente sobre sus resultados; en ella se incluyen preguntas y recomendaciones para enriquecer la reflexión y elaborar un plan de mejora (Figura 7).

Figura 7

Sugerencias para reflexión personal y plan de mejora

6 SUGERENCIAS PARA LA REFLEXIÓN PERSONAL Y EL PLAN DE MEJORA



En este reporte se te han ofrecido **diversos elementos para analizar tu práctica docente y reflexionar sobre las posibles acciones de mejora que sería recomendable plantearle.** Puedes comenzar por responder las siguientes interrogantes:

1. ¿Qué te dicen tus resultados?
2. ¿Cuáles son las principales fortalezas en tu docencia?
3. ¿Qué aspectos de tu docencia requieren transformación?
4. ¿Qué diferencias y similitudes encuentras entre tus grupos? ¿A qué crees que se deban?
5. ¿Qué acciones resultan exitosas? ¿Cuáles no? ¿En qué contexto(s) se presentan?
6. ¿Qué acciones de formación podrías llevar a cabo para fortalecer tu docencia, con base en tus principales fortalezas y áreas de oportunidad?

Para enriquecer tu reflexión y elaborar un plan de mejora, te sugerimos:

- Dialogar con tu coordinador(a) y tus pares académicos.
- Identificar los aspectos de tu docencia que requieren mejora o transformación.
- Considerar las principales fortalezas y las áreas de oportunidad prioritarias identificadas a partir de tus resultados (ver apartado 3).
- Visitar la página del Programa de Desarrollo e Innovación Docente (PDID), donde encontrarás consejos, recursos y alternativas de formación que te ofrece la Universidad para tu consideración.

Nota. Elaboración propia.

4.1.2. Dialogremos Autoevaluación

Dialogremos Autoevaluación tiene dos finalidades: 1) promover la reflexión de los docentes sobre sus experiencias durante los cursos impartidos con base en las dimensiones de la docencia a fin de identificar fortalezas y áreas de oportunidad y; 2) reconocer los elementos que caracterizan su práctica docente y con ello, definir sus estilos de docencia.

El instrumento tiene su origen en los indicadores identificados a partir de la revisión teórica. Su propósito es ofrecer información diagnóstica que apoye los procesos de reflexión sobre la práctica docente, por lo que se incluyeron elementos relacionados con prácticas docentes tanto conservadoras como innovadoras.

El instrumento está constituido por ocho secciones. Las primeras siete corresponden a las dimensiones del modelo y la última incluye preguntas orientadas a la reflexión de los docentes. Cada sección inicia con la definición de la dimensión que corresponde, con el objetivo de que el docente conozca lo que se está evaluando. Las secciones incluyen de una a tres preguntas integradoras, en donde están contenidos los indicadores de la práctica docente referentes a la dimensión en cuestión; y dos preguntas: una abierta y un diferencial en las que se les pide a los docentes que se autoevalúen en esa dimensión. A continuación, se presenta a manera de ejemplo, la sección de la dimensión de planeación con sus preguntas e indicadores (Figura 8).

Figura 8

Vista de la primera sección, con los indicadores

Cuestionario de Autoevaluación

Instrucciones

- A continuación, aparecen una serie de enunciados organizados en siete dimensiones
- Selecciona en orden de mayor a menor de importancia las opciones con base en lo que realizaste durante tu curso. Elige mínimo una, máximo cuatro
- Puede ser que alguna opción no aplique para tu curso
- Al final de cada sección se presenta una pregunta global para la que te pedimos deslizar el círculo hacia el lado que mejor describa tu respuesta.

Planeación

Habilidad del docente para diseñar los procesos de enseñanza que propicien el aprendizaje, atendiendo al modelo educativo institucional, el contexto social y las necesidades de los/las estudiantes.

1. **Para el diseño de mi curso tomé en cuenta los siguientes elementos:**
 - los criterios institucionales (Misión, Visión, Ideario, Modelo Educativo)
 - la Guía de Estudios Modelo (GEM)
 - las particularidades del contexto local, nacional o internacional
 - mi experiencia previa en la impartición del curso
 - los escenarios de aplicación y de práctica
 - el tiempo invertido para elaborar el programa
 - el tiempo previsto para desarrollar cada una de las actividades
2. **Los elementos que me ayudaron a planear mi curso fueron:**
 - el perfil de egreso que se pretenden lograr
 - la importancia de la asignatura en relación al plan de estudios
 - los avances de la disciplina
 - los resultados de mis evaluaciones anteriores
 - la bibliografía actual relacionada con la materia
 - la coherencia de la evaluación con los objetivos y la estrategia de enseñanza y de aprendizaje
3. Otro aspecto o elemento de la planeación que consideraste (especifica):

Considerando el aprendizaje de tus estudiantes, las opciones que marcaste en la dimensión de planeación, dieron un resultado: (semántico de 7 niveles)

Muy favorable **Muy desfavorable**

La primera sección es la de **planeación**, está formada por cuatro preguntas.

En cada pregunta las **opciones de respuesta** son los "**indicadores**"

Nota. Elaboración propia.

La última sección del reporte consta de una serie de preguntas abiertas diseñadas para apoyar al docente con la reflexión y la elaboración de un plan de mejora. (Figura 9).

Figura 9

Preguntas de la sección ocho, para orientar la reflexión y apoyar al plan de mejora

REFLEXIÓN Y PLAN DE MEJORA
29. ¿Qué elementos o situaciones adicionales a lo ya expresado consideras que influyeron en el desarrollo de tu materia?
30. A partir de tus respuestas y tu reflexión, ¿qué acciones propondrías implementar para continuar desarrollando tus fortalezas y atender las áreas de oportunidad que identificaste en este ejercicio de autoevaluación?
31. ¿Cuál crees que se sea el aporte de la autoevaluación a tu práctica docente?
32. ¿Quisieras agregar o comentar algo más?

Nota. Elaboración propia.

Para la definición de los estilos docentes se realizó un análisis de componentes principales, que es un método de reducción de datos. Cada componente es un objeto, resultado de la relación entre indicadores. Se eligió este método con el objetivo de establecer perfiles a partir de las respuestas que dieron los docentes que, a su vez, serviría como diagnóstico para identificar los estilos presentes en la universidad.

Con el ejercicio se obtuvieron un número determinado de componentes para cada dimensión, así como los indicadores ligados a cada uno de ellos. El equipo de trabajo realizó la validación y definición de cada componente a partir de la relación conceptual identificada en los indicadores incluidos en él. Se excluyeron aquellos componentes que tenían pocos indicadores y que ya habían sido retomados en otros componentes o que sólo tenían pesos negativos.

Para reportar los resultados derivados de este instrumento se diseñó un reporte dirigido a docentes con los siguientes elementos:

1. *Un perfil de práctica docente.* Incluye la descripción del componente predominante de cada dimensión, así como el puntaje para los otros componentes, calculados a partir de las respuestas del instrumento de Autoevaluación. A continuación, se incluyen dos dimensiones, a manera de ejemplo, (Figura 10).

Figura 10
Ejemplo del reporte del estilo docente

Estimado(a) XXX (nombre(s),

Te presentamos los resultados del ejercicio de Autoevaluación. Las respuestas que diste al cuestionario son elementos valiosos para tu reflexión sobre el desarrollo de tus cursos, y para analizar tu desempeño docente. Esto, junto con los resultados de la apreciación estudiantil, serán insumos para la elaboración de tu plan de mejora.

Dialogremos está compuesto por siete dimensiones, que se incluyen en la Autoevaluación: Planeación, Estrategias de Enseñanza y Aprendizaje, Ambiente de Aprendizaje, Evaluación del Aprendizaje, Competencias Profesionales, Ética y Valores, y Compromiso Social. Cada dimensión está integrada por distintos componentes que la caracterizan. Ninguno de ellos es más importante que el otro. En tu reporte verás aquellos que predominan en tu práctica docente de acuerdo con tu propia valoración.

El reporte consta de las siguientes secciones:

1. **Un perfil de tu práctica docente.** Incluye la descripción de tu docencia en cada una de las dimensiones de Dialogremos y muestra el puntaje para los componentes que las conforman, calculados a partir de las respuestas que diste en el instrumento de Autoevaluación.
2. **Autoevaluación global por dimensión.** Gráfica de tus respuestas generales por dimensión.
3. **Respuestas a las preguntas abiertas.** Pueden servirte para formalizar tu plan de mejora.

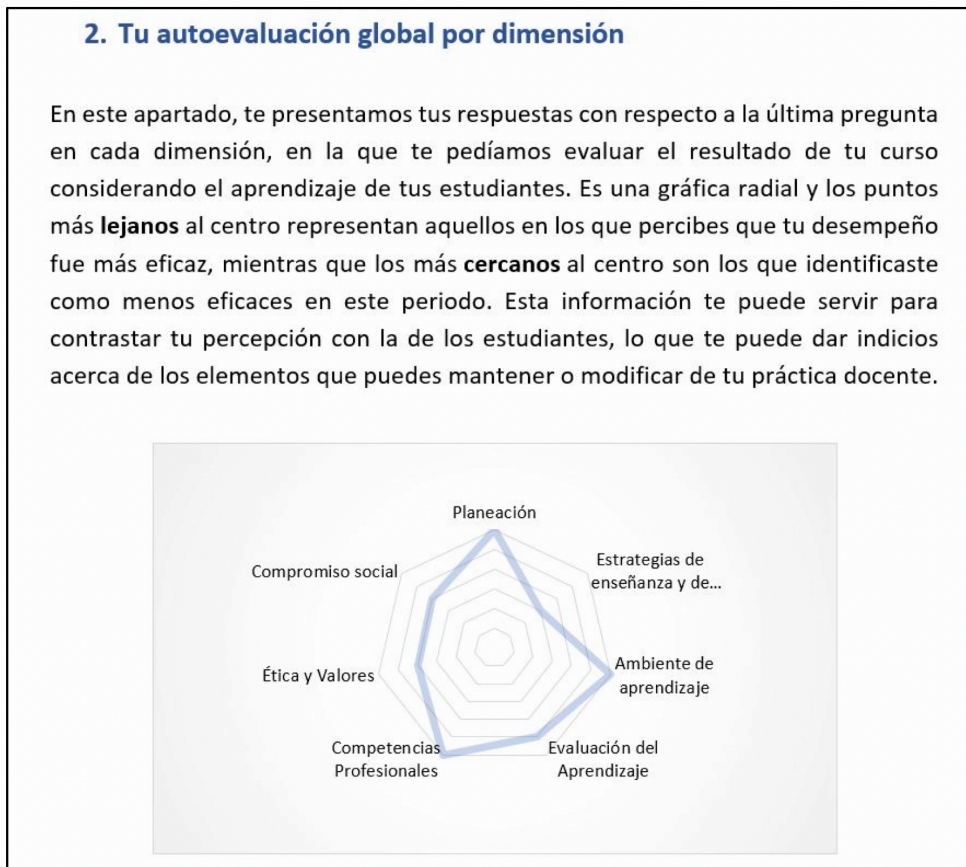
1. Perfil de la práctica docente

En la primera columna de la siguiente tabla, encontrarás las siete dimensiones. En la segunda columna se describe el componente en el que obtuviste el puntaje más alto para cada dimensión, de acuerdo con tus respuestas. En la tercera columna, se presenta una gráfica de barras de los puntajes obtenidos en cada uno de los componentes que integran cada dimensión. Te invitamos a explorar los distintos componentes en: dialogremos.ibero.mx

Dimensión	Descripción del componente de mayor énfasis	Componentes de la dimensión
Planeación	El estilo de planeación que predomina en tu docencia es el que denominamos en función del contexto . En este tipo de planeación incorporas con mayor énfasis: los criterios institucionales (Misión, Visión, Ideario, Modelo Educativo), las competencias que se requieren para el desarrollo de cada profesión, y el contexto local, nacional o internacional en el que se inserta la disciplina.	<p>PLANEACIÓN EN FUNCIÓN DE LA REFLEXIÓN DE LA EXPERIENCIA.</p> <p>PLANEACIÓN EN FUNCIÓN DE LA PRÁCTICA DOCENTE.</p> <p>PLANEACIÓN EN FUNCIÓN DEL CONTEXTO.</p> <p>PLANEACIÓN EN FUNCIÓN DEL CURRÍCULUM.</p>
Estrategias de enseñanza y de aprendizaje	El estilo de estrategias de enseñanza y aprendizaje que resalta en tu docencia es el orientado al Desarrollo de habilidades de pensamiento . En él, utilizas con mayor énfasis: el análisis, la comparación, el contraste, la síntesis y la evaluación; así como el uso de diversas fuentes de información.	<p>DESARROLLO DE LA AUTOGESTIÓN DEL APRENDIZAJE.</p> <p>DESARROLLO DEL APRENDIZAJE CENTRADO EN EL ESTUDIANTE.</p> <p>DESARROLLO DE HABILIDADES DE PENSAMIENTO.</p> <p>DESARROLLO DEL APRENDIZAJE CON BASE EN LA EXPERIENCIA.</p> <p>DESARROLLO DE LA CAPACIDAD CREATIVA Y LA INNOVACIÓN.</p> <p>DESARROLLO DEL PENSAMIENTO CRÍTICO.</p>

Nota. Elaboración propia.

2. Una gráfica de los *resultados globales* por cada dimensión (Figura 11).

Figura 11*Ejemplo de gráfica de autoevaluación por dimensión*

Nota. Elaboración propia.

3. Respuestas a las *preguntas abiertas* de la autoevaluación.
4. Preguntas orientadoras para la *reflexión* (Figura 12).

Figura 12*Ejemplo sección de preguntas para elaborar el plan de mejora*

4. Para elaborar tu plan de mejora

A partir de esta retroalimentación, te invitamos a:

- ✓ **Revisar los resultados de la apreciación estudiantil y reflexionar sobre tu desempeño docente, a la luz de tu autoevaluación.**
 - ¿Qué coincidencias y discrepancias identificas entre los resultados que te acabamos de presentar basados en la percepción que tienes de tu práctica docente y los resultados de la apreciación estudiantil?
 - Si tu perspectiva es diferente a la que se reporta en tus resultados de apreciación estudiantil, ¿a qué crees que se deba?
 - ¿Qué aspectos de tu práctica docente consideras que debes mantener?
 - ¿Qué aspectos de tu práctica docente consideras conveniente mejorar o modificar?
 - ¿Qué tipos de apoyos requieres por parte de la Ibero o tu coordinación para continuar mejorando?

Nota. Elaboración propia.

5. Conclusiones

Damos a conocer un modelo innovador de evaluación docente en educación superior, con principios y características que lo hacen integral y articulado en torno a siete dimensiones para valorar la docencia.

Es un modelo formativo, ya que ofrece a los profesores información necesaria para analizar y reflexionar sobre su práctica docente, detectar sus fortalezas y áreas de oportunidad, y proponer un plan de mejora que articula acciones de formación, capacitación y actualización orientadas al desarrollo de sus potencialidades. El Modelo promueve el respeto del docente como persona, al impulsar la toma de decisiones para actuar en libertad mediante un proceso transparentado ante toda la comunidad universitaria, y busca revalorizar la práctica docente, lo que repercutirá en mejores, eficientes y pertinentes procesos de enseñanza, que a su vez impulsarán mejores aprendizajes en los estudiantes.

La propuesta es el reflejo de un trabajo colaborativo en el que ha participado la comunidad de docentes, estudiantes y autoridades, y tiene la peculiaridad de contar con el respaldo institucional desde sus fases iniciales de diseño. Uno de los logros del modelo es diversificar las fuentes de información, gracias a la participación de diversos actores a quienes se les da la palabra: estudiantes por medio del instrumento de apreciación estudiantil, docentes mediante la autoevaluación y autoridades con un instrumento específico para ellos, además de la posibilidad de incluir otros instrumentos como el portafolio del docente y la observación en clase.

Para lograr validez y confiabilidad en los instrumentos, se sigue un proceso apegado a lineamientos científicos recurriendo a metodologías cuantitativas y cualitativas.

Busca generar en la comunidad educativa confianza en la forma de evaluar, al transparentar todo el proceso, desde la creación del modelo, sus principios, características y orientaciones, hasta el diseño de los instrumentos, los procesos de aplicación, el uso de resultados y el apoyo para elaborar un plan de mejora. Con esto se pretende generar una cultura de la evaluación en toda la comunidad, al proponer la evaluación como un proceso de mejora de la docencia en el que los estudiantes contribuyen a la reflexión de sus docentes y se involucran activamente en su proceso de enseñanza y de aprendizaje.

La difusión de Dialogremos por canales institucionales, redes sociales y medios impresos ha propiciado la participación activa de los diferentes sectores de la comunidad universitaria, lo que ha propiciado altos porcentajes de respuesta de los instrumentos de evaluación intermedia, apreciación estudiantil y autoevaluación, por lo que se puede afirmar que se cuenta con información confiable.

El apoyo de la Universidad ha sido un factor fundamental en el desarrollo de Dialogremos como un proceso holístico. En este artículo solo se ha comentado la parte correspondiente al diseño del modelo y sus instrumentos y reportes, por lo que se buscarán nuevas oportunidades para difundir los avances en su aplicación y la forma como ha contribuido a mejorar procesos educativos, como consecuencia de una práctica docente más eficiente y pertinente para el contexto de la Ibero.

Con Dialogremos nos encaminamos a ver a la evaluación docente de una manera diferente, construimos Dialogremos para reflexionar y proponer, con base en la revisión de la literatura especializada, una perspectiva de mejora continua, que se encamine a construir una cultura de la evaluación como una realidad, dicho de otra manera, este modelo nos permitió acortar la distancia entre lo deseable y lo posible. Finalmente, con la difusión de Dialogremos queremos aportar información que anime a otras instituciones de educación superior a reencontrarse con la evaluación docente desde otra perspectiva.

Referencias

- Arbesú, M. y García, J. (2017). La evaluación docente en jaque: La visión de los funcionarios universitarios. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 10(2), 171-185.
<https://doi.org/10.15366/riee2017.10.2.009>
- Ardoino, J. (2000). Consideraciones teóricas sobre la evaluación en educación. En M. Rueda y F. Díaz (Eds.), *Evaluación de la docencia. Perspectivas actuales* (pp. 23-27). Paidós Educador.

- Cabarrús, C. (2003). El magis ignaciano. Impulso a que la humanidad viva -apuntes a vuelapluma. *Diakonia*, 107, 34-62.
- Caicedo Cavagnis, E. y Zalazar-Jaime, M. F. (2018). Entrevistas cognitivas: revisión, directrices de uso y aplicación en investigaciones psicológicas. *Avaliação Psicológica*, 17(3), 362-370.
<https://doi.org/10.15689/ap.2018.1703.14883.09>
- Campos, M. A. (2004). Una aproximación sociocultural a los procesos cognoscitivos en el contexto educativo. *Perfiles Educativos*, 26(104), 7-32.
- Contreras, G. A. (2018). Retroalimentación por pares en la docencia universitaria. Una alternativa de evaluación formativa. *Formación Universitaria*, 11(4), 83-94. <https://doi.org/10.4067/S0718-50062018000400083>
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe (2005). *Proyecto educativo común de la compañía de Jesús en América Latina*. Comisión Económica para América Latina y el Caribe.
- De Dios-Alija, T., García, J. M. y Muñoz-Pérez, S. (2017). Diseño de un modelo de evaluación y desarrollo docente en una universidad privada. *Revista Complutense de Educación*, 28(1), 61-80.
https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2017.v28.n1.48718
- Domingo, A. (2013). *Práctica reflexiva para docentes. De la reflexión ocasional a la reflexión metodológica*. Publicia.
- Duplá, J. (2000). La pedagogía Ignaciana. Una ayuda importante para nuestro tiempo, conferencia sobre pedagogía Ignaciana. *Cuadernos Ignacianos*, 161, 171-183.
- Ford, T. y Hewitt, K. (2020). Better integrating summative and formative goals in the design of next generation teacher evaluation systems. *Education Policy Analysis Archives*, 28(63), 2-36.
<https://doi.org/10.14507/epaa.28.5024>
- García-Cabrero, B., Loredó, J., Luna, E., Pérez, C., Reyes, R. y Rigo, R. (2011). Algunas consideraciones sobre los aspectos teóricos involucrados en la evaluación de la docencia. En M. Rueda y F. Díaz-Barriga (Eds), *La evaluación de la docencia en la universidad. Perspectivas desde la investigación y la intervención profesional* (pp. 13-86). Plaza y Valdés Editores.
- Gómez L. y Valdés, M. (2019). La evaluación del desempeño docente en la Educación Superior. *Propósitos y Representaciones*, 7(2), 479-515. <https://doi.org/10.20511/pyr2019.v7n2.255>
- Hattie, J. y Clarke, S. (2018). *Visible learning: feedback*. Routledge.
- Iglesias, M. y Loredó, J. (2017). *La evaluación de la docencia en instituciones de Educación Superior: Significado para el docente*. <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/2851.pdf>.
- Jornet, J. M., Perales, M. J. y González-Such, J. (2020). El concepto de validez de los procesos de evaluación de la docencia. *Revista Española de Pedagogía*, 78(276), 233-252.
<https://doi.org/10.22550/REP78-2-2020-01>
- Kolvenbach, P. H. y Hans, P. (1993). *La Pedagogía ignaciana hoy. Discurso a los participantes del grupo de trabajo sobre la Pedagogía Ignaciana, un planteamiento práctico*. Villa Cavalletti.
<http://pedagogiaignaciana.com/GetFile.ashx?IdDocumento=124>
- Kolvenbach, P. (2007). Cura personalis. *Revista de Espiritualidad Ignaciana*, 38(114), 9-17.
- Loredó, J. y Romero, R. (2012). Valoración del modelo de evaluación de competencias docentes en la Universidad Iberoamericana Ciudad de México. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 5(1e), 159-178.
- Montoya, J., Arbesú, I., Contreras, G. y Conzuelo, S. (2014). Evaluación de la docencia universitaria en México, Chile y Colombia: Análisis de experiencias. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 7(2e), 15-42.
- Ochoa, L. y Moya, C. (2019). La evaluación docente universitaria: retos y posibilidades. *Folios*, 49, 41-60.
<https://doi.org/10.17227/Folios.49-9390>
- Olarte-Arias Y. A., Madiedo-Clavijo, C. N. y Pinilla-Roa A. E. (2019). Evaluación docente como factor de desarrollo profesional desde una pedagogía reflexiva. *Revista de la Facultad de Medicina*, 67(3), 277-285.
<https://doi.org/10.15446/revfacmed.v67n3.62539>

- Parra, H., Guzmán, I. y Marín, R. M. (2017). *La evaluación y meta evaluación de la docencia universitaria desde la socio-formación*. <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/1758.pdf>
- Posner, C. (2004). Enseñanza efectiva. *Revista Mexicana De Investigación Educativa*, 9(21), 277-318.
- Romero, T. y Martínez, A. (2017). Construcción de instrumentos de evaluación del desempeño docente universitario desde una perspectiva cualitativa. *Revista Universitaria del Caribe*, 18(1), 34-43. <https://doi.org/10.5377/ruc.v18i1.4800>
- Rueda, M. (2018). Los retos de la evaluación docente en la universidad. *Publicaciones*, 48(1), 143-159. <https://doi.org/10.30827/publicaciones.v48i1.7334>
- Rueda, M., Luna, E., García, B. y Loredó, J. (2010). La evaluación de la docencia en las universidades públicas mexicanas: Un diagnóstico para su comprensión y mejora. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 3(1), 78-92.
- Rueda, M., Luna, E., García, B. y Loredó, J. (2011). Resultados y recomendaciones. En M. Rueda (Coord.), *Evaluar para controlar o para mejorar? Valoración del desempeño docente en las universidades* (pp. 197-222). Bonilla Artigas Editores.
- Salazar, J. (2010). Encuesta de satisfacción estudiantil versus cultura evaluativa de la docencia. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 3(1), 120-132
- Samino-García, R., y Rivero-Gutiérrez, L. (2018). Propuesta metodológica para la innovación y evaluación docente. *Journal of Management and Business Education*, 1(3), 259-278. <https://doi.org/10.35564/jmbe.2018.0018>
- Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Paidós.
- Sierra-Chaparro, G. (2020). Sistema integral de evaluación y seguimiento de la práctica docente en la Educación Superior: Estudio de caso en Colombia. *Revista Logos Ciencia & Tecnología*, 12(1), 147-162. <https://doi.org/10.22335/rlct.v12i1.1044>
- Universidad Iberoamericana. (1985). *Filosofía educativa de la Universidad Iberoamericana*. Senado Universitario, 7 de marzo de 1985.
- Universidad Iberoamericana. (2010). *Marco conceptual para el diseño de planes de estudio del sistema universitario jesuita*. UIA.
- Universidad Iberoamericana. (2013). *Plan estratégico 2013-2020*. UIA.
- Universidad Iberoamericana. (2018). *Plan estratégico rumbo 2030*. <http://rumbo2030.ibero.mx/introduccion.html>.
- Vigotsky, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Grijalbo.
- Zabalza, M. A (2012). El estudio de las buenas prácticas docentes en la enseñanza universitaria. *Revista de Docencia Universitaria*, 10(1), 17-42. <https://doi.org/10.4995/redu.2012.6120>.

Breve CV de los/as autores/as

María de las Mercedes Iglesias Sobero

Doctora Interinstitucional en Educación por la Universidad Iberoamericana. Actualmente coordina el Programa de Evaluación Educativa en la Dirección de Desarrollo y Acompañamiento Educativo de la Universidad Iberoamericana. Es miembro de la Red Iberoamericana de Investigadores sobre Evaluación de la Docencia (RIIED). Se desempeñó como docente investigador en el Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México. Ocupó una dirección de área en la Junta de Gobierno del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), siendo parte del staff de la Consejera Presidenta. Email: maria.iglesias@ibero.mx

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-0747-9838>

Javier Loredó Enríquez

Doctorado en Ciencias de la Educación y Maestría en Educación (Universidad René Descartes, Paris V, Sorbonne, Francia). Con revalidación de la UNAM ambos grados. Licenciatura en Pedagogía, Universidad Nacional Autónoma de México. Líneas de investigación: Evaluación de la práctica docente, formación docente, Diseño y evaluación del currículo. Experiencia profesional: Durante muchos años coordinador de posgrado, tanto de maestría como de doctorado en diversas universidades. Ha participado como responsable en el diseño de varios programas de licenciatura, especialidad, maestría y doctorado. Ha participado en evaluaciones de libros de texto, de programas, de planes de estudio y de proyectos de desarrollo. Miembro en comités de evaluación de varios organismos. Consejero editorial y dictaminador en revistas nacionales e internacionales en educación. Docente en el área educativa en licenciatura, maestría y doctorado e investigador Fue Director del Departamento de Educación (2010-2016), Coordinador del Doctorado Interinstitucional en Educación (2005-2011) y (2015-2016), así como de la Maestría en Investigación y Desarrollo de la Educación de la Universidad Iberoamericana, Ciudad de México (2001-2010). Es miembro de la Red Iberoamericana de Investigadores sobre la Evaluación de la docencia RIIED, Evaluador de Programas inscritos en el Padrón Nacional de Programas de Calidad (PNPC) 2017. Evaluador de Estancias Posdoctorales que otorga CONACYT y ha presentado trabajos en congresos nacionales e internacionales. Tiene publicaciones tantos libros, capítulos de libro y artículos en la línea de la evaluación de la práctica docente y currículo. Email: javier.loredo@gmail.com

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-0620-566X>

Virginia Isidra Martínez Cruz

Maestra en Psicología Escolar por el Posgrado de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional Autónoma de México. Actualmente forma parte del Programa de Evaluación Educativa de la Dirección de Desarrollo y Acompañamiento Educativo (DIDAE), en la Universidad Iberoamericana Ciudad de México. Contribuyó como asesora de temas de psicometría en la Dirección General de Bachillerato Dirección de Sistemas Abiertos de la Secretaría de Educación Pública. Participó como experta en el curso taller: “Aprendizaje centrado en el alumno” dirigido a los profesores de la Universidad de Guadalajara, organizado por el Consejo Mexicano de Investigación COMIE. Y colaboró con el Fondo de Información y Documentación para la Industria como analista de evaluación en el proyecto: Evaluación de conocimientos de la Policía Federal. Email: virginia.martinez@ibero.mx

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-4974-986X>

Raúl Romero Lara

Doctor en Educación por la Universidad Iberoamericana, Ciudad de México. Maestría en Pedagogía en la Universidad Nacional Autónoma de México y Licenciatura en Pedagogía, Universidad Pedagógica Nacional. Actualmente es académico de tiempo completo en el Departamento de Educación de la Universidad Iberoamericana Ciudad de México, Coordinador de la Maestría en Investigación y Desarrollo de la Educación. Ha sido presidente de la Sociedad de Egresados de Posgrado de la IBERO. Sus líneas de investigación son: Evaluación de la práctica docente, Práctica docente en contextos interculturales, Formación docente e Incorporación de las TIC en procesos educativos. Es miembro de la Red de investigadores de Evaluación de la Docencia (RIED) y Red Iberoamericana de investigadores de Evaluación de la Docencia (RIIED). Colaborador en trabajos de investigación intercultural con comunidades Ráramuris. Docencia en el Instituto Superior Intercultural Ayuuk y en la Universidad del Medio Ambiente. Es coautor de capítulos de libro y artículos publicados en revistas indexadas internacionales en relación a la temática de evaluación de la práctica docente, formación docente e incorporación de las TIC en procesos educativos. Colaboró en el Centro de Estudios Educativos A. C. Email: raul.romero@ibero.mx

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-4673-2250>

Francisco Alvarado García

Estudió el Doctorado en Educación y la Maestría en Investigación y Desarrollo de la Educación, ambos programas, en la Universidad Iberoamericana, Ciudad de México y la Licenciatura en Psicología en la

UNAM. En la Universidad Iberoamericana, ha ocupado diversos cargos, actualmente coordina la Maestría en Investigación y Desarrollo de la Educación, así como: “Somos Uno Más: Programa de Inclusión Educativa y Social de Jóvenes con Discapacidad Intelectual” y el Programa “Atención a la Diversidad”. En investigación y docencia trabaja las áreas de Evaluación educativa, Psicología educativa, Educación especial y Tecnología aplicada a la educación. Cuenta en su haber con varias publicaciones y ha impartido conferencias a nivel nacional e internacional. Email: franciscoalvarado29@gmail.com

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-0899-4874>

Mariana Sánchez Saldaña

Doctora en Educación, con más de 35 años de experiencia en docencia de la educación superior, tanto en la Universidad Iberoamericana, como en la Universidad Nacional Autónoma de México. Ha dirigido y coordinado procesos de evaluación, calidad y desarrollo del posgrado en los ámbitos institucional y nacional; ha sido consultora internacional en materia de desarrollo y evaluación del posgrado. En la Ibero fue directora del área responsable de formación y evaluación docente y desarrollo curricular. Actualmente colabora en el Programa de Evaluación Educativa de la Universidad Iberoamericana. Email: mariana.sanchez@ibero.mx

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-2366-3574>

Evaluación de la Calidad Docente Universitaria desde la Perspectiva de los Estudiantes

Assessment of University Teaching Quality from the Perspective of Students

Mariana Soledad Seivane * y María Elena Brenlla

Centro de Investigaciones en Psicología y Psicopedagogía (CIPP), Argentina

DESCRIPTORES:

Evaluación
Calidad docente
Opinión del estudiante
Educación superior
Competencias docentes

RESUMEN:

El presente trabajo se plantea dos objetivos: a) analizar las propiedades psicométricas de fiabilidad y validez del Cuestionario de Competencias Docentes del Profesorado Universitario (CCDPU) para su aplicación en el Área Metropolitana de Buenos Aires (AMBA), y b) identificar las competencias y atributos mejores valorados por los estudiantes universitarios de Buenos Aires en la evaluación de la calidad docente. Método: Se llevó a cabo un estudio empírico de alcance descriptivo-correlacional para la validación del cuestionario y el análisis de los datos obtenidos. La muestra estuvo compuesta por 120 estudiantes universitarios (94 mujeres y 26 hombres) residentes en el AMBA. Resultados: Se observó que la mayoría de las subescalas del CCDPU obtuvieron valores de alfa superiores a .70 y todos los ítems fueron clasificados como coherentes, suficientes y representativos por el juicio de expertos. La subescala del cuestionario mejor valorada por los estudiantes fue Actitud del Profesorado, la cual incluye aspectos relacionados a creencias, actitudes y formas de ser del profesor que influyen en su labor y actuación docente. Discusión: Según los resultados obtenidos se deduce que, desde la perspectiva de los alumnos, los buenos docentes son aquellos que se muestran receptivos con sus estudiantes, buscan motivarlos, se interesan activamente por su aprendizaje y crean un clima adecuado de trabajo y participación. A su vez, se concluye que el CCDPU constituye una herramienta útil y válida para futuras investigaciones sobre el tema.

KEYWORDS:

Evaluation
Teaching quality
Student opinion
Higher education
Teaching skills

ABSTRACT:

This study has two objectives: a) to analyze the psychometric properties of reliability and validity of the Questionnaire of Teaching Skills of University Teachers (CCDPU); b) identify the competencies and attributes most valued by university students in Buenos Aires in the assessment of teaching quality. Method: An empirical study of descriptive-correlational scope was carried out for the validation of the questionnaire and the analysis of the data obtained. The participants were 120 university students (94 women and 26 men) from the Buenos Aires Metropolitan Area. Results: It was noted that most CCDPU subscales obtained alpha values higher than .70 and all items were classified as consistent, sufficient, and representative by expert judgement. The subscale of the questionnaire best valued by students was Attitude of Teachers, which includes aspects related to beliefs, attitudes and ways of being of the teacher that influence their work and teaching performance. Discussion: According to the results obtained it follows that, from the perspective of the students, good teachers are those who are receptive to their students, seek to motivate them, are actively interested in their learning and create an adequate climate of work and participation. In turn, it is concluded that the CCDPU is a useful and valid tool for future research on the subject.

CÓMO CITAR:

Seivane, M. S. y Brenlla, M. E. (2021). Evaluación de la calidad docente universitaria desde la perspectiva de los estudiantes. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 14(1), 35-46.

<https://doi.org/10.15366/riee2021.14.1.002>

*Contacto: mariana_seivane@uca.edu.ar

ISSN: 1989-0397

<https://revistas.uam.es/riee>

Recibido: 10 de septiembre 2020

Evaluación: 3 de noviembre 2020

2ª Evaluación: 1 de diciembre 2020

Aceptado: 12 de diciembre 2020

1. Introducción

El nuevo escenario sociocultural ha promovido cambios en la organización de las universidades, así como también en la formación de sus docentes, lo cual trajo nuevos desafíos de la misma (Salazar-Gómez y Tobón, 2018). Es por ello que se hace necesario plantear una revisión crítica de la docencia universitaria. Se entiende a la docencia universitaria como una práctica educativa, es decir, un proceso de formación compuesto por acciones intencionadas y reflexivas, dadas dentro de la relación entre el docente y el estudiante (Martínez et al., 2005). Mediante ella se pretende cumplir con los propósitos formativos que habiliten a los estudiantes para el campo profesional del mundo laboral y social. Es, al mismo tiempo, una práctica social, ya que el docente y su actividad se encuentran inmersos en un contexto social, político y cultural particular que, inevitablemente, va a influir en la manera en que desarrolla su profesión.

Tradicionalmente, la práctica docente estaba basada en un modelo educativo centrado en la enseñanza y el profesor, donde el objetivo último era la transmisión de conocimientos. Así, el profesor era el eje central del proceso de enseñanza y aprendizaje, y ocupaba el lugar de único experto en el aula (Gargallo-López et al., 2017). No obstante, hoy en día, se busca que los procesos educativos respondan a un modelo centrado en el aprendizaje y en el alumno. En este sentido, el alumno toma protagonismo y es reconocido como actor importante y participativo de los procesos de enseñanza y aprendizaje (Hamer-Flores, 2013).

El modelo centrado en el aprendizaje se caracteriza por la construcción de significados por parte del estudiante a través del descubrimiento, la comprensión y aplicación del conocimiento a situaciones o problemas específicos (Tangney, 2014). Su objetivo es que el alumno, además de adquirir una serie de conocimientos, desarrolle procedimientos autónomos de pensamientos, y descubra, elabore, reinvente y haga suyo el conocimiento.

Desde esta perspectiva, el rol del profesor es acompañar al alumnado en la estimulación del análisis y la reflexión, facilitando ambos (Loureiro et al., 2016). Su tarea consiste en apoyar al estudiante y lograr que aprenda a aprender, razonando por sí mismo y desarrollando su capacidad de deducir, de relacionar y de elaborar síntesis (Monereo y Pozo, 2003). Es importante que el docente proporcione a los estudiantes instrumentos para pensar, para interrelacionar hechos y obtener conclusiones y consecuencias válidas.

Si entendemos a la docencia como una de las principales funciones de las universidades, su evaluación es tarea necesaria para mejorar la calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Siguiendo esta línea, la evaluación de la labor docente sirve al quehacer universitario en varios sentidos. López-Cámara (2014) refiere que es un instrumento técnico que permite tomar decisiones en relación a aspectos políticos, administrativos y académicos de las instituciones. En segundo lugar, es un instrumento de formación de intelectuales, de profesionales, que se terminarán desarrollando con su participación en el mundo del trabajo y en la sociedad en general. A su vez, Coppola (2012) plantea también que “proporciona a los profesores fuentes de retroalimentación que pueden tener una influencia positiva en su identidad y satisfacción personal y, en consecuencia, en la mejora de sus prácticas de enseñanza” (p. 1).

Dentro del contexto de evaluación, existen diversos enfoques y métodos de recolección de información de cada competencia o aspecto que valore la calidad de la actividad docente (Martínez, 2013). Asimismo, existen diferentes fuentes de información para el proceso de evaluación docente. Una de las más utilizadas son los cuestionarios de opinión de los alumnos (Spooren et al., 2017). Este enfoque, basado en la perspectiva de los estudiantes, considera que ellos son capaces de proporcionar información válida y confiable acerca de los procesos de enseñanza y aprendizaje, y del cumplimiento de objetivos académicos por parte del profesor. Además, se ha constatado que las opiniones de los estudiantes, recogidas a través de este tipo de cuestionarios, permanecen estables a lo largo del tiempo, y son capaces de identificar aquellas dimensiones más relevantes a la hora de evaluar la calidad de la docencia universitaria (Romero-Díaz, 2014). Por su parte, Cortés y otros (2014) recomiendan el uso de estas encuestas de opinión, ya que contribuyen a mejorar las prácticas educativas, facilitan la toma de decisiones y permiten salvaguardar el control de la calidad educativa.

Existen algunas críticas con respecto a la evidencia basada en el juicio de los alumnos y recopilada mediante las encuestas de opinión estudiantil. Luna y Torquemada (2008) refieren que la utilización generalizada de los mismos puede traer algunas complicaciones: muchas no atienden los aspectos básicos que la literatura señala como esenciales para validar su empleo, los docentes suelen manifestar cierta disconformidad con su utilización y se suele sobrestimar o minimizar su eficacia. Por ello es requisito necesario demostrar la credibilidad de las conclusiones de estos cuestionarios.

La búsqueda de las dimensiones y variables asociadas con la competencia docente, desde la visión de los alumnos, ha sido fuente de diversas investigaciones. Dichos estudios se esforzaron por reconocer el valor de las opiniones de los estudiantes universitarios a la hora de evaluar la labor docente. Acevedo-Álvarez y Fernández-Días (2004) encontraron que un profesor valorado como competente por sus estudiantes es aquel que, además de conocer la materia que imparte, se muestra activo y dinámico durante las clases, está atento al alumno, escucha activamente sus dudas y atiende sus problemas. A su vez, es aquel que presenta clases organizadas, siguiendo una estructura lógica, siendo claro en sus explicaciones y ejemplos.

Por otro lado, Merellano-Navarro y otros (2016) hallaron que los alumnos al momento de valorar al buen docente universitario conjugan características pedagógicas, con un enfoque humanista, priorizando la centralidad en el aprendizaje del estudiante. Además, valoran el dominio del contenido con respecto al saber científico y la calidad de la metodología de enseñanza que imparte.

Otras investigaciones realizadas en España (Castro-Morera et al., 2020; De-Juanas Oliva y Beltrán-Llera, 2014; Fernández-Borrero y González-Losada, 2012; Galván-Salinas y Farías-Martínez, 2018) también coincidieron en que los alumnos resaltaban la capacidad del profesor de explicar con claridad, motivar al alumnado, mostrar interés en el aprendizaje de los estudiantes, así como también, de promover la participación activa y la buena comunicación en el aula.

A su vez, varios estudios realizados en Latinoamérica (Andrade-Abarca et al., 2018; Hamer-Flores, 2013; Reyes-Piñuelas et al., 2018; Rocha, 2013) dan cuenta que para los alumnos los aspectos más valorados del que-hacer docente son la claridad de las exposiciones, la impartición de clases interesantes, la posibilidad de establecer una relación con los estudiantes que los motive a involucrarse en el aprendizaje y la preparación y organización del curso.

Se cree importante considerar la perspectiva de los estudiantes, ya que ellos son actores fundamentales de los procesos de enseñanza y aprendizaje, y son quienes finalmente van a implementar las mejoras e innovaciones que se propongan (Gargallo-López et al., 2017). Asimismo, es fundamental contar con instrumentos de evaluación adecuados, que garanticen la validez y fiabilidad de sus resultados, y que respondan a las características de la población a la cual se desea evaluar (ITC, 2017).

De acuerdo a lo expuesto, se plantean los siguientes objetivos, en primer lugar, analizar las propiedades psicométricas de fiabilidad y validez del Cuestionario de Competencias Docentes del Profesorado Universitario (CCDPU) para su aplicación en el Área Metropolitana de Buenos Aires (AMBA); y, en segundo lugar, identificar las competencias y atributos mejores valorados por los estudiantes universitarios de Buenos Aires a la hora de evaluar la calidad docente en educación superior.

El CCDPU es un cuestionario diseñado en España por López-Cámara (2014) cuyo objetivo es conocer la opinión que tienen los estudiantes respecto a la calidad de la docencia universitaria. Si bien la versión original está validada en idioma español, resulta pertinente realizar estudios de equivalencia lingüística y revisión de las propiedades psicométricas de una prueba que será aplicada en un contexto distinto al original. Sobre esto, Romero (2011) advierte el impacto que tienen las variaciones lingüísticas, por más sutiles que sean, de los hablantes de un mismo idioma, sobre la validez de contenido y constructo de un test y, en consecuencia, en el error de medición.

2. Método

2.1. Diseño

Se trata de un trabajo de investigación empírico, con enfoque cuantitativo y de alcance descriptivo-correlacional.

2.2. Muestra y Muestreo

La muestra del estudio fue generada a través de un muestreo no probabilístico de estudiantes de universidades públicas y privadas. Participaron 120 estudiantes universitarios del Área Metropolitana de Buenos Aires (AMBA), de los cuales 94 fueron mujeres (78,3%) y 26 hombres (21,7%). La media

de edad fue de 23,57 (DE= 4.262; con un rango de edad entre 19 y 43 años). Por otro lado, de los 120 estudiantes, 63 asistían a universidades privadas (52,5%) mientras que 57 de ellos concurrían a universidades públicas (47,5%). Los alumnos se encontraban cursando diferentes carreras y estaban en distintos años de las mismas.

2.3. Instrumentos

1. *Encuesta de datos personales y sociodemográficos*: se recolectaron los datos mediante un conjunto de preguntas construidas ad hoc orientadas a recabar información acerca de variables sociodemográficas tales como edad, género, carrera de grado en curso, año y universidad a la que se encuentran matriculados.

2. *Cuestionario de Competencias Docentes del Profesorado Universitario* (López-Cámara, 2014): Se trata de un cuestionario diseñado en España, cuyo objetivo es evaluar la percepción que tienen los estudiantes acerca de la docencia universitaria. Está compuesto por 40 ítems contemplados en seis dimensiones:

- a) Diseño de los programas/guías docentes de la asignatura: Planificación detallada de cualquier asignatura que orienta el proceso de enseñanza-aprendizaje. Incluye la selección de contenidos, la estructura y distribución en el programa, criterios para su evaluación y el trabajo del estudiante en torno a ese contenido (ítems: 1 al 7)
- b) Metodología docente: Modo de desarrollar la práctica diaria. Responde a cómo se puede proceder con los alumnos para favorecer su formación desde los contenidos de la enseñanza. Pone de manifiesto las intenciones educativas del docente y sus premisas didácticas (ítems: 8 al 22).
- c) Actividades prácticas: Diseño y desarrollo de prácticas vinculadas a los contenidos teóricos de las materias de la rotulación para el desarrollo de competencias profesionales (ítems: 23 al 25).
- d) Recursos didácticos: Cualquier recurso que el profesorado prevea emplear en el diseño o desarrollo del programa para aproximar y facilitar los contenidos, medir en las experiencias de aprendizaje, desarrollar actividades cognitivas, apoyar sus estrategias metodológicas y facilitar o enriquecer la evaluación (ítems: 26 al 28).
- e) Sistemas de evaluación: Procesos sistemáticos de recogida, análisis e interpretación de la información relevante para medir o describir cualquier faceta de la instancia educativa (ítems: 29 al 33).
- f) Actitud del profesorado: Creencias, pensamientos e ideas que influyen en la labor y actuación docente (ítems: 34 al 40).

Cada afirmación presentada debe ser contestada a través de una escala tipo Likert de cinco niveles en relación a su importancia para la evaluación de la calidad docente universitaria (1 = Totalmente en desacuerdo, 2 = Parcialmente en desacuerdo, 3 = Ni de acuerdo ni en desacuerdo, 4 = Parcialmente de acuerdo, 5 = Totalmente de acuerdo). Se obtienen puntuaciones parciales de cada una de las dimensiones. Las propiedades psicométricas del instrumento original fueron analizadas y garantizadas por la autora López-Cámara en su trabajo de tesis doctoral (2014).

3. *Técnica de Elección de objeto* (Martín-Kniep, 2007): Se trata de una técnica que estudia de forma no convencional la práctica docente y tiene como objetivo expresar con mayor complejidad un pensamiento o una idea, recurriendo a lo visual, lo sonoro y lo afectivo. Se les solicita a los participantes la elección de un objeto o una imagen que representase, simbólicamente, al buen profesor. Las respuestas dadas son interpretadas como una metáfora de la evaluación de la calidad docente por cada entrevistado.

2.4. Procedimiento

En primer lugar, se solicitó autorización a la autora del CCDPU, Ana Belén López-Cámara, para su adaptación argentina. La recolección de datos se realizó en forma individual, a través de la plataforma virtual ofrecida por *Google Forms*. Primero se presentó un consentimiento informado solicitando el acuerdo a los individuos de participar en la presente investigación, cuyos resultados serían anónimos

y utilizados únicamente para los fines de la misma. Luego, se aplicó una encuesta construida ad hoc de datos sociodemográficos y personales (edad, género, carrera de grado en curso, año y universidad a la que asiste) y, por último, se presentó el CCDPU.

Para la validación se realizó un estudio de juicio de expertos con el objetivo de analizar la pertinencia conceptual y lingüística del CCDPU. A su vez, este estudio permitió evaluar la validez de contenido del cuestionario. Para ello se seleccionaron a tres profesores universitarios en materias de psicología, lengua y literatura, a los fines de juzgar de manera independiente los ítems del instrumento. Se les solicitó que completaran una planilla y valoren los criterios de claridad, coherencia, relevancia y suficiencia del CCDPU, siguiendo una escala tipo Likert de 4 niveles (1 = “no cumple con el criterio”; 2 = “bajo nivel”; 3 = “moderado nivel”; 4 = “alto nivel”). A su vez, se les facilitó una definición conceptual de cada una de las dimensiones del cuestionario a los fines de lograr mayor precisión en la valoración del contenido del CCDPU.

A los efectos de estudiar las propiedades psicométricas de fiabilidad y validez del CCDPU, se utilizó el software estadístico *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS) versión 24.0 y las plantillas Excel. El análisis de la fiabilidad se realizó a través del análisis de la consistencia interna cuyo indicador es el coeficiente alfa de Cronbach; se analizaron los valores de alfa obtenidos para cada subescala, así como también la correlación total de elementos corregida y las puntuaciones de alfa si cada uno de los ítems es eliminado de las mismas. Asimismo, se llevó a cabo un análisis de correlación entre las dimensiones del cuestionario, mediante el coeficiente r de Pearson, con el objetivo de estudiar la relación entre ellas.

Para el análisis de la validez de criterio, se realizó una entrevista focalizada a 20 estudiantes universitarios que completaron previamente el CCDPU. Se les solicitó que pensarán y describirán a un profesor suyo que consideren que haya sido un buen docente. Además, en el contexto de la entrevista focalizada, se incluyó la técnica de elección de objeto, propuesta inicialmente por Martín-Kniep (2007). Se les solicitó a los participantes la elección de un objeto o una imagen que representase, simbólicamente, al buen profesor. Siguiendo con esta técnica, también se pidió a los entrevistados representar al buen docente con un tipo de música y un sentimiento o una emoción. En una segunda instancia, se efectuó un análisis cualitativo de las entrevistas, a fin de observar concordancias entre los puntajes del CCDPU y las respuestas dadas por los sujetos.

Finalmente, para identificar las competencias y atributos mejores valorados por los estudiantes acerca de la calidad del profesorado universitario se calcularon la distribución de frecuencias y los estadísticos descriptivos básicos para cada uno de los ítems y para las dimensiones que componen el CCDPU. También, se analizó la información cualitativa aportada en la entrevista focalizada y la técnica de elección de objeto.

3. Resultados

3.1. Análisis de las propiedades psicométricas del CCDPU

3.1.1. Fiabilidad

Con respecto a la fiabilidad del CCDPU, en el Cuadro 1 se presentan los índices de fiabilidad calculados a través del Coeficiente alfa de Cronbach para cada una de las subescalas del cuestionario. Siguiendo los criterios de George y Mallery (1995) para la interpretación de los coeficientes de alfa de Cronbach, la puntuación de alfa obtenida para la subescala *actitud del profesorado* ($\alpha = ,928$) es considerada excelente; los coeficientes de alfa de las subescalas *diseño de los programas/guías docentes de la asignatura* ($\alpha = ,824$), *metodología docente* ($\alpha = ,887$), *recursos didácticos* ($\alpha = 0,817$) y *actividades prácticas* ($\alpha = ,798$) son buenos; y para la subescala *sistemas de evaluación* ($\alpha = 0,681$) la consistencia interna es aceptable.

Cuadro 1
Estadísticas de Fiabilidad para las subescalas del CCDPU

Dimensiones del CCDPU	Alpha de Cronbach	Nº de elementos
1. Diseño de programas/guías docentes de la asignatura	,824	7
2. Metodología docente	,887	15
3. Actividades Prácticas	,798	3
4. Recursos Didácticos	,817	3
5. Sistemas de Evaluación	,681	5
6. Actitud del profesorado	,928	7

Nota. Elaboración propia.

Asimismo, se calcularon las estadísticas de la correlación total de elementos corregida para cada una de las subescalas y las puntuaciones de alfa de Cronbach si el ítem es eliminado de las mismas. Los resultados demuestran que todos los ítems presentan una adecuada correlación con la puntuación total (coeficientes mayores a ,30), siendo los ítems 11 (Relación entre los distintos bloques temáticos de la materia) y 31 (Información del sistema de evaluación al finalizar el curso) los de menor puntaje, con ,347 y ,377 respectivamente.

Por otro lado, a los fines de analizar la relación entre las dimensiones del CCDPU, se calcularon las correlaciones entre las puntuaciones directas de cada una de ellas, utilizando el coeficiente r de Pearson. Los resultados indican que existe una relación significativa entre las dimensiones Diseño de los programas/guía docentes de la asignatura y Metodología docente ($r = ,773$; $p = ,000$); Diseño de los programas/guía docentes de la asignatura y Actividades prácticas ($r = ,718$; $p = ,000$); Diseño de los programas/guía docentes de la asignatura y Sistemas de evaluación ($r = ,657$; $p = ,000$); Diseño de los programas/guía docentes de la asignatura y Actitud del profesorado ($r = ,652$; $p = ,000$); Diseño de los programas/guía docentes de la asignatura y Recursos didácticos ($r = ,556$; $p = ,000$); Metodología Docente y Actividades Prácticas ($r = ,772$; $p = ,000$); Metodología docente y Sistemas de Evaluación ($r = ,691$; $p = ,000$); Recursos Didácticos y Metodología Docente ($r = ,601$; $p = ,000$); Actividades Prácticas y Sistemas de Evaluación ($r = ,607$; $p = ,000$); Actividades prácticas y recursos didácticos ($r = ,510$; $p = ,000$); Actividades prácticas y Actitud del profesorado ($r = ,600$; $p = ,000$); Metodología Docente y Actitud del Profesorado ($r = ,730$; $p = ,000$); Sistemas de evaluación y Recursos didácticos ($r = ,553$; $p = ,000$); Sistemas de Evaluación y Actitud del profesorado ($r = ,603$; $p = ,000$); Actitud del profesorado y Recursos didácticos ($r = ,517$; $p = ,000$). Tal y como se supone teóricamente, las dimensiones del cuestionario covarían positivamente. En el Cuadro 2 se pueden observar las medias y desvíos de las puntuaciones de cada una de las subescalas que componen el cuestionario.

Cuadro 2
Estadísticos descriptivos básicos de las subescalas del CCDPU

Dimensiones del CCDPU	N	Media	DE
1. Diseño de programas/guías docentes de la asignatura	120	30,47	4,46
2. Metodología Docente	120	64,72	8,41
3. Actividades Prácticas	120	13,08	2,11
4. Recursos Didácticos	120	12,37	2,68
5. Sistemas de Evaluación	120	21,12	3,37
6. Actitud del Profesorado	120	32,06	4,6

Nota. Elaboración propia.

3.1.2. Validez

Para analizar la validez de contenido se sometió a juicio de expertos el contenido del cuestionario. Para ellos se seleccionaron tres docentes universitarios, en materias de psicología, lengua y literatura, a los cuales se les solicitó valorar los ítems del CCDPU según el grado de claridad, coherencia, relevancia y suficiencia, siguiendo una escala tipo Likert de 4 niveles (1 = “no cumple con el criterio”; 2 = “bajo nivel”; 3 = “moderado nivel”; 4 = “alto nivel”).

Los resultados demuestran que el CCDPU evidencia validez de contenido. La mayoría de los ítems tuvieron medias elevadas (entre 3,5 y 4) en función de la claridad, coherencia y relevancia, lo cual refleja que el contenido de cada subescala del cuestionario resulta pertinente y relevante. A su vez, hubo acuerdo entre el grupo de expertos en que los ítems pertenecientes a cada una de las dimensiones del cuestionario son representativos y suficientes del constructo que pretenden medir, lo cual evidencia la validez de contenido del cuestionario.

Con respecto a la validez de criterio, a partir del análisis cualitativo de las entrevistas realizadas, se observa que lo expresado verbalmente por los estudiantes en sus respuestas, se puede ver reflejado en los puntajes del cuestionario. Así, por ejemplo, uno de los entrevistados, con respecto al docente elegido, señaló “Me gustaba porque explicaba muy bien, primero que nada, se le entendía todo. Y, además, siempre era muy amable con los alumnos. En sus clases integraba a los alumnos, digamos eran muy participativas, y eso hacía que no sea aburrido. Siempre ponía muchos ejemplos para que nosotros entendamos y participemos”. Se puede establecer una relación entre dicha respuesta y el cuestionario en los ítems 8 (Organización y presentación de los materiales adecuada –explicaciones, actividades, materiales), 34 (Actitud receptiva en su relación con el alumnado) y 39 (Creación de un clima de trabajo y participación), siendo valorados con una puntuación de 5 (Puntaje más alto) por el entrevistado.

A su vez, cabe destacar que aquellos sujetos que valoraron el uso de recursos didácticos en la entrevista, respondiendo a la pregunta *¿Qué objeto o imagen representaría para usted al buen docente?*, con objetos tales como pizarrón, proyector y computadora, puntuaron el ítem 26 (Uso de recursos adecuados –pizarra, transparencias, medios audiovisuales, material de apoyo en red virtual...- que faciliten el aprendizaje) con un puntaje de 5 (puntuación más alta). Por ejemplo, uno de los estudiantes eligió un proyector para representar al buen docente porque “es una herramienta de clase que sirve mucho. También se me ocurrió pizarra, pero proyector me parece que ofrece más posibilidades, es más didáctico.”

Siguiendo estos resultados, otro participante eligió la alegría como emoción para representar a los buenos docentes, y refirió que “los profesores tienen que tener alegría para transmitírsela a los alumnos, motivarlos y tengan más ganas de estudiar”. Esto puede asociarse al ítem 14 del cuestionario (Fomento de la participación en clase y motivación al alumnado), valorado con un puntaje de 5 por el sujeto. Por su parte, otro entrevistado escogió un libro, señalando que “al asociar un buen profesor al objeto de libro me da a entender que es un profesor que tiene conocimiento, que investiga, que le pone empeño a la clase que está dando”, y puntuó el ítem 36 (Interés por la asignatura por parte del docente) también con un 5.

3.2. Evaluación de la calidad docente según la perspectiva de los estudiantes universitarios

A fin de responder al segundo objetivo, identificar las competencias más valoradas por los estudiantes universitarios en la evaluación de la calidad docente, se analizaron la distribución de frecuencias y estadísticos descriptivos básicos para cada uno de los ítems que conforman el CCDPU. Los resultados obtenidos evidencian que la mayoría de los elementos que configuran la escala han sido valorados positivamente por el alumnado encuestado. No obstante, cabe señalar algunos comentarios más específicos.

Los ítems 11 (Relación entre los distintos bloques temáticos de la materia), 12 (Coordinación entre el profesorado para evitar solapamientos y relacionar contenidos de distintas asignaturas), 28 (Diseño de cuadernos de prácticas para su implementación en el aula) y 31 (Información del sistema de evaluación al finalizar el curso), presentaron las medias más bajas (entre 3,60 y 3,98). Vale decir que constituyen los aspectos menos relevantes para el alumnado a la hora de evaluar la calidad de la actividad docente.

En el lado opuesto, se ubican los ítems 8 (Organización y presentación de los materiales adecuada), 18 (Exposición de ejemplos en los que se ponen en práctica las competencias a desarrollar por la asignatura)

ra), 35 (Respeto hacia el alumnado), 36 (Interés por la asignatura por parte del docente), 39 (Creación de un clima de trabajo y participación) y 40 (promoción de una comunicación fluida y espontánea) con las medias más altas, a los cuales alrededor del 70% de los estudiantes los calificaron con un 5 (puntaje más alto). Se puede decir que para los participantes dichos aspectos incidirán de manera positiva en la labor profesional de un docente universitario.

A su vez, a partir de los resultados, se observa que todos los ítems pertenecientes a la subescala *actitud del profesorado* fueron calificados mayormente con la puntuación más alta por la muestra de estudiantes encuestados. En relación al *Diseño de los programas y guías docente*, un 64% de los estudiantes destacaron principalmente los ítems 2 (Vinculación de los contenidos con los diferentes aspectos de la profesión) y un 70% el ítem 6 (Adecuación de la bibliografía y los recursos con las finalidades de la asignatura) como los más relevantes.

Con respecto a la subescala *Metodología docente*, los estudiantes coincidieron que los ítems 8 (Organización y presentación de los materiales adecuada), 9 (Coherencia entre los objetivos y contenidos de la asignatura y las actividades realizadas) y 18 (Exposición de ejemplos en los que se ponen en práctica las competencias a desarrollar por la asignatura) constituyen elementos relevantes en la calidad del profesorado universitario. Estos ítems fueron puntuados con la calificación más alta por más del 65% de los estudiantes. En segundo lugar, se valoraron los ítems 14 (Fomento de la participación en clase y motivación al alumnado) y 16 (Uso de metodologías para implicar activamente a los estudiantes en el aprendizaje).

Por otro lado, una valoración general de los ítems que constituyen la subescala *Recursos didácticos* da cuenta que todos son medianamente relevantes, destacando principalmente el uso de recursos, tanto tradicionales como tecnológicos, que faciliten el aprendizaje. Lo mismo ocurre con la subescala *Actividades prácticas*, en la cual el 68% de los estudiantes coincidieron que el ítem 25 (Utilidad de las prácticas para el desarrollo de las competencias profesionales) resulta el más importante.

Finalmente, en relación a los *Sistemas de evaluación*, se observa que el 70% de los estudiantes entrevistados estuvieron “totalmente de acuerdo” con las afirmaciones de los ítems 29 y 32, dando cuenta que se valora que la información con respecto a los exámenes se dé al comienzo del curso y que ésta sea coherente con los objetivos, contenidos y actividades dadas durante la clase. Con respecto a los demás aspectos de la subescala, se observa mayor variabilidad en las opiniones de los participantes.

Por otro lado, la información cualitativa analizada de las entrevistas y la técnica de elección de objeto da cuenta que los alumnos valoran sobre todo aspectos actitudinales del docente para con sus estudiantes por sobre el conocimiento o las prácticas pedagógicas utilizadas. Esto se puede observar en respuestas tales como “Y el buen docente sería como unas manos abiertas porque como que están abiertos a recibir chicos, personas con dudas e inquietudes, y creo que su misión es de contener y enseñar”; “Era buen profesor porque estaba súper atento al alumnado, si entendíamos o no, que participemos, que demos nuestro punto de opinión” y “Los buenos docentes tienen que ser un soporte para sus alumnos, tipo guiarlos en el proceso de aprendizaje”.

4. Discusión y conclusiones

Para el desarrollo del presente trabajo se plantearon dos objetivos principales: a) analizar las propiedades psicométricas de fiabilidad y validez del Cuestionario de Competencias Docentes del Profesorado Universitario (CCDPU), diseñado en España por López-Cámara (2014), para su aplicación en el Área Metropolitana de Buenos Aires (AMBA); y b) identificar las competencias y atributos mejores valorados por los estudiantes universitarios de Buenos Aires a la hora de evaluar la calidad de la docencia universitaria. El CCDPU es un cuestionario autoadministrable de 40 ítems cuya finalidad es conocer la opinión de los alumnos universitarios sobre aquellas características que resultan más relevantes en la evaluación docente. Se administró el cuestionario a 120 estudiantes universitarios del AMBA. Los resultados sugieren que el CCDPU presenta evidencias satisfactorias de validez y fiabilidad para su aplicación en Buenos Aires. A su vez, se observó que la subescala mejor valorada por los participantes, como se verá más adelante, fue *Actitud del Profesorado*, la cual refiere a creencias, pensamientos y formas de actuar y ser del profesor, influyentes en su rol profesional.

Con respecto al primer objetivo, como se mencionó, los resultados del análisis de las propiedades psicométricas del CCDPU demostraron evidencias aceptables de fiabilidad y validez. La consistencia interna del cuestionario, evaluada mediante el cálculo del coeficiente alfa de Cronbach, se considera aceptable según los criterios propuestos por George y Mallery (1995), con coeficientes superiores a .70 para las subescalas *Diseño de los programas/guías docentes de la asignatura* ($\alpha = ,824$), *Metodología docente* ($\alpha = ,887$), *Actividades prácticas* ($\alpha = ,798$), *Recursos didácticos* ($\alpha = ,817$) y *Actitud del profesorado* ($\alpha = ,928$). Con respecto a la subescala *sistemas de evaluación*, la consistencia obtenida fue menor ($\alpha = ,681$).

Por su parte, la prueba original diseñada por López-Cámara (2014), presentó valores de alfa similares a los del presente estudio. Fueron más elevados para las subescalas *Diseño de los programas/guías docentes* ($\alpha = ,864$), *Metodología docente* ($\alpha = ,915$), *Actividades prácticas* ($\alpha = ,813$) y *Sistemas de evaluación* ($\alpha = ,851$). No obstante, para las subescalas *Recursos didácticos* y *Actitud del profesorado*, la consistencia obtenida fue menor, con coeficientes de alfa a de ,811 y 0,906 respectivamente.

En relación a las evidencias de validez, el análisis de contenido del CCDPU reflejó niveles aceptables de acuerdo entre los expertos encuestados. La mayoría de los ítems fueron calificados como coherentes y pertinentes, constituyendo una muestra representativa de la subescala en la que se encuentran incluidos. Asimismo, se presentaron evidencias aceptables de validez de criterio, ya que se pudieron observar concordancias entre los resultados del cuestionario y las respuestas dadas por los estudiantes en las entrevistas realizadas. Así, por ejemplo, se evidenció que aquellos alumnos que destacaron el diseño y uso de materiales y recursos didácticos como relevantes en la función docente, valoraron positivamente los ítems incluidos en la subescala *Recursos didácticos* del CCDPU.

Siguiendo esta línea, resulta importante llevar a cabo estudios de validación de un instrumento de origen distinto al argentino, por más que el idioma sea el mismo. Romero (2011) señala que, aunque varias culturas compartan el mismo idioma como en el caso de Argentina y España, los significados de las mismas palabras pueden variar notablemente, así como también la frecuencia de uso y el grado de familiarización de distintas palabras. No obstante, en el presente estudio no se encontraron dificultades en la comprensión de la consigna ni de los ítems del cuestionario.

Por otro lado, para responder al segundo objetivo, se llevó a cabo un estudio descriptivo a fin de conocer la perspectiva de los estudiantes sobre la calidad docente. Los resultados de la aplicación del CCDPU a la muestra de 120 estudiantes universitarios, demostraron que los ítems pertenecientes a la subescala *Actitud del profesorado* fueron valorados positivamente por la mayoría de los participantes. De esto se deduce que, desde la perspectiva de los alumnos, los buenos docentes son aquellos que se muestran receptivos y respetuosos con sus estudiantes, buscan motivarlos, se interesan activamente por su proceso de aprendizaje y logran crear un clima adecuado de trabajo y participación durante las clases.

En segundo lugar, se valoraron dos aspectos relacionados a la *Metodología docente*, por un lado, los alumnos destacaron que el buen profesor es quien presenta clases organizadas, da explicaciones adecuadas del contenido de la materia y utiliza ejemplos y recursos que faciliten el aprendizaje de los alumnos. Y, por otro lado, se apreciaron elementos más interpersonales tales como el fomento de la participación en clase, el desarrollo de la capacidad de síntesis y razonamiento del alumnado, y el desarrollo de habilidades relacionadas con la práctica profesional.

Los resultados obtenidos en este estudio son similares a lo expuesto en investigaciones anteriores. Liza-soain y otros (2017) hallaron que los estudiantes relacionan la calidad docente con tres ejes principales: transmisión de motivación e interés en el proceso de aprendizaje de los alumnos, explicaciones de los contenidos claras y ordenadas, y actitudes de comprensión, empatía y atención. Por su parte, Fernández-Borrero y González-Losada (2012) encontraron que los alumnos consideraban que el uso de estrategias didáctico-pedagógicas, así como también características personales como la paciencia y el respeto, resultan aspectos más importantes a la hora de evaluar la calidad del profesorado universitario que el conocimiento específico de su área del saber.

Por otro lado, los hallazgos de la presente investigación reflejan la demanda por parte de los estudiantes de orientar los procesos educativos hacia un modelo centrado en el aprendizaje y el alumno. En estos últimos años, se habla de un cambio de paradigma educativo, en el cual el alumno y su aprendizaje toman mayor protagonismo y, en consecuencia, el rol de profesor universitario adquiere nuevas competencias y desafíos (Sayós et al., 2014). Es por ello que los alumnos tienden a valorar como mejor competentes

a aquellos docentes que facilitan la participación del estudiante en la clase, la comunicación eficaz, el desarrollo de capacidades de deducción y pensamiento crítico, y promueven aprendizajes colaborativos.

Cabe considerar algunas limitaciones de la presente investigación. En primer lugar, el tamaño pequeño de la muestra (n= 120) limita su representatividad, por lo tanto, se debe tener en cuenta que se trata de un estudio preliminar. En segundo lugar, la validación del cuestionario se llevó a cabo con estudiantes universitarios del AMBA, por lo cual resultaría necesario constatar los resultados del presente estudio en las diferentes regiones de Argentina. Por otro lado, el análisis de la validez de criterio debió realizarse mediante un estudio cualitativo a través de entrevistas mixtas, debido a que no se cuentan con otros instrumentos sobre el tema validados en Argentina.

No obstante, el análisis de las entrevistas realizadas evidencia que los puntajes del cuestionario coinciden con lo expuesto verbalmente por los estudiantes. Por lo tanto, se puede decir que el CCDPU demuestra evidencias aceptables de validez de criterio. A su vez, a partir de las respuestas de los alumnos entrevistados, se observó que los estudiantes definen a los buenos profesores como aquellos que muestran interés en el proceso de aprendizaje de los alumnos y actitudes de respeto, comprensión y amabilidad para con ellos, motivando a los estudiantes a participar, expresar sus opiniones y dudas libremente y favoreciendo una comunicación fluida en el aula. Además, se valoró la vocación y el interés que demuestra los buenos docentes para enseñar y por la materia que imparten

Dada la tendencia de los estudiantes a valor aspectos actitudinales de los profesores por sobre aspectos metodológicos y científicos, resultaría interesante pensar en variables asociadas a rasgos de personalidad de los docentes, como por ejemplo la empatía, y estudiar sus influencias en la calidad de la actividad docente, y por consiguiente en la formación de los futuros profesionales.

Sobre la base de lo señalado, se concluye que, en primer lugar, el CCDPU presenta evidencias suficientes de validez y fiabilidad para su utilización en el contexto argentino y, por lo tanto, resulta una herramienta útil para futuras investigaciones sobre el tema. El cuestionario permite identificar las competencias más relevantes a la hora de evaluar la calidad de la docencia universitaria, según la perspectiva de los estudiantes. En segundo lugar, se concluye que las siguientes competencias fueron las mejores valoradas por los estudiantes: el desarrollo de un adecuado clima de trabajo, la promoción de la participación y el intercambio, la motivación del alumnado, la planificación docente, la claridad en las explicaciones y la utilización de diversos recursos que faciliten el aprendizaje.

Referencias

- Acevedo-Álvarez, R. y Fernández-Díaz, M. J. (2004). La percepción de los estudiantes universitarios en la medida de la competencia docente: validación de una escala. *Revista Educación*, 28(2), 154-166.
<https://doi.org/10.15517/revedu.v28i2.2257>
- Andrade-Abarca, P. S., Ramón-Jaramillo, L. N. y Loaiza-Aguirre, M. I. (2018). Aplicación del SEEQ como instrumento para evaluar la actividad docente universitaria. *Revista de Investigación Educativa*, 36(1), 259-275.
<https://doi.org/10.6018/rie.36.1.260741>
- Castro-Morera, M., Navarro-Asencio, E. y Blanco-Blanco, Á. (2020). La calidad de la docencia percibida por el alumnado y el profesorado universitarios: análisis de la dimensionalidad de un cuestionario de evaluación docente. *Educación XXI*, 23(2), 41-65. <https://doi.org/10.5944/educXXI.2571>
- Coppola, N. L. (2012). *La evaluación de la función docente en la Universidad de Buenos Aires* [Comunicación]. Simposio Pensar la universidad en sus contextos: Perspectivas evaluativas Universidad Nacional de Río Cuarto, Buenos Aires, Argentina.
- Cortés, E., Campos, M. y Moreno, M. (2014). Priorización de las dimensiones de evaluación al desempeño docente por el estudiante, en tres áreas del conocimiento. *Formación Universitaria*, 7(2), 3-10.
<https://doi.org/10.4067/S0718-50062014000200002>
- De-Juanas Oliva, Á. y Beltrán-Llera, J. A. (2014). Valoraciones de los estudiantes de ciencias de la educación sobre la calidad de la docencia universitaria. *Educación XXI*, 17(1), 57-82.
<https://doi.org/10.5944/educxxi.17.1.10705>

- Fernández-Borrero, M. A. y González-Losada, S. (2012). El perfil del buen docente universitario. Una aproximación en función del sexo del alumnado. *Revista de Docencia Universitaria*, 10(2), 237-249.
<https://doi.org/10.4995/redu.2012.6106>
- Galván-Salinas, J. O. y Farías-Martínez, G. M. (2018). Características personales y práctica docente de profesores universitarios y su relación con la evaluación del desempeño. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 11(2), 9-33. <https://doi.org/10.15366/riee2018.11.2.001>
- Gargallo-López, B., Pérez-Pérez, C., Verde-Peleato, I. y García-Félix, E. (2017). Estilos de aprendizaje en estudiantes universitarios y enseñanza centrada en el aprendizaje. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 23(2), art2. <https://doi.org/10.7203/relieve.23.2.9078>
- George, D. y Mallery, P. (1995). *SPSS/PC + Step by step: A simple guide and reference*. Belmont.
- Hamer-Flores, A. (2013). La percepción del buen profesor en alumnos de nuevo ingreso a la enseñanza universitaria: El caso de ETEA (Córdoba). *Revista Complutense de Educación*, 26(2), 227-240.
https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2015.v26.n2.41534
- International Test Commission. (2017). *The ITC guidelines for translating and adapting tests*.
<https://www.intestcom.org/page/16>
- Lizasoain, L., Etxeberria, J. y Lukas, J. F. (2017). Propuesta de un nuevo cuestionario de evaluación de los profesores de la Universidad del País Vasco. Estudio psicométrico, dimensional y diferencial. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 23(2), art1. <http://doi.org/10.7203/relieve.23.2.10436>
- López-Cámara, A. B. (2014). *Diseño de un protocolo de evaluación de las competencias docentes del profesor universitario*. Tesis Doctoral, Universidad de Córdoba, España.
- Loureiro, S., Míguez, M. y Otegui, X. (2016). Desempeño docente en la enseñanza universitaria: análisis de las opiniones estudiantiles. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 7(1), 55-67. <https://doi.org/10.18861/cied.2016.7.1.2576>
- Luna, E. y Torquemada, A. (2008). Los cuestionarios de evaluación de la docencia por los alumnos: balance y perspectivas de su agenda. *Revista Electrónica de Investigación Educativa, Especial*, 10, 1-15.
- Martín-Kniep, G. (2007). *Portfolios del desempeño de maestros, profesores y directivos: la sabiduría de la práctica*. Paidós.
- Martínez, J. (2013). Combinación de mediciones de la práctica y el desempeño docente: consideraciones técnicas y conceptuales para la evaluación docente. *Pensamiento Educativo, Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 50(1), 4-20. <https://doi.org/10.7764/PEL.50.1.2013.2>
- Martínez, D., Gaetan S., Romero J., Saavedra M. y Alvarado, P. (2005). *Caracterización de la práctica docente universitaria. Estudio de casos: Pregrado*. Tesis de Maestría, Universidad Javeriana, Colombia.
- Merellano-Navarro, E., Almonacid-Fierro, A., Moreno-Doña, A. y Castro-Jaque, C. (2016) Buenos docentes universitarios: ¿Qué dicen los estudiantes?. *Educação e Pesquisa*, 42(4), 937-952.
<https://doi.org/10.1590/s1517-9702201612152689>.
- Monereo, C. y Pozo, J. I. (2003) *La universidad ante la nueva cultura educativa: enseñar y aprender para la autonomía*. Síntesis.
- Reyes-Piñuelas, E. P., González-Machado, E. C. y Be-Ramírez, P. A. (2018). Evaluar la práctica docente a partir de los comentarios de estudiantes universitarios. *Revista Iberoamericana de Educación*, 76(2), 117-134.
<https://doi.org/10.35362/rie7623096>
- Rocha, R. (2013). Escala de opinión de los estudiantes sobre la efectividad de la docencia (EOEED) en educación superior. *Formación Universitaria*, 6(6), 13-22. <https://doi.org/10.4067/S0718-50062013000600003>
- Romero, E. (2011). Confiabilidad y Validez de los instrumentos de evaluación neuropsicológica. *Subjetividad y Procesos Cognitivos*, 15(2), 83-92.
- Romero-Díaz, T. (2014). Cuestionario de opinión para la evaluación del desempeño docente en la Unan-Managua, Nicaragua, Farem-chotales. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 14(2), 1-28.
<https://doi.org/10.15517/aie.v14i2.14804>

- Salazar-Gómez, E. y Tobón, S. (2018). Análisis documental del proceso de formación docente acorde con la sociedad del conocimiento. *Revista ESPACIOS*, 39(53), 17-30..
- Sayós, R., Pagés, T., Amador, J. A. y Jorba, H. (2014). Ser buen docente ¿Qué opinan los estudiantes de la Universidad de Barcelona? *Revista Iberoamericana de Psicología y Salud*, 5(2), 135-149.
- Spooren, P., Vandermoere, F., Vanderstraeten, R. y Pepermans, K. (2017). Exploring high impact scholarship in research on student's evaluation of teaching (SET). *Educational Research Review*, 22, 129-141.
<https://doi.org/10.1016/j.EDUREV.2017.09.001>
- Tangney, S. (2014). Student-centred learning: a humanist perspective. *Teaching in Higher Education*, 19, 266-275.
<https://doi.org/10.1080/13562517.2013.860099>

Breve CV de las autoras

Mariana Soledad Seivane

Licenciada en Psicología por la Pontificia Universidad Católica Argentina (UCA). Medalla de oro de la Facultad de Psicología y Psicopedagogía, UCA. Becaria de Iniciación a la Investigación en el Centro de Investigaciones en Psicología y Psicopedagogía (CIPP), UCA. Sus principales líneas de trabajo son “Desarrollos psicométricos en inteligencia y personalidad” y “Estudios acerca del procesamiento psicológico del tiempo en adultos”, sobre las cuales ha presentado varias ponencias en congresos y jornadas de intercambio académico e investigación. Profesora asistente de “Técnicas de Evaluación Psicológica I”, carrera de Psicología, en la Facultad de Psicología y Psicopedagogía, UCA. Evaluadora en el Departamento de Ingreso y Departamento de Orientación Preuniversitaria, UCA. Email: mariana_seivane@uca.edu.ar

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-9162-6935>

María Elena Brenlla

Doctora en Psicología por la Pontificia Universidad Católica Argentina (UCA) y Licenciada en Psicología por la Universidad de Buenos Aires (UBA). Diploma de honor de la Facultad de Psicología, UBA. Profesora titular de “Metodología de la Investigación” y de “Técnicas de Evaluación Psicológica I”, Carrera de Psicología, Facultad de Psicología y Psicopedagogía, UCA. Investigadora y directora de líneas de investigación (“Diseño y adaptación de tests”; “Estudios acerca del procesamiento psicológico del tiempo en adultos”) en el Centro de Investigaciones en Psicología y Psicopedagogía (CIPP), UCA. Profesora de Posgrado (Doctorado) en las Facultades de Psicología y Psicopedagogía y de Ciencias Económicas y Sociales de la UCA. Profesora de Posgrado (Maestría) en la Facultad de Psicología de la UBA y en la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata. Ex asesora psicométrica en la Secretaría de Evaluación Educativa, Ministerio de Educación de la Nación. Actualmente realiza la especialización en Entornos Virtuales de Aprendizaje (SIIED, UCA). Email: bren@uca.edu.ar

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-2536-9499>

La Autoevaluación de Estilos de Enseñanza en Docentes de Educación Superior

Self-assessment of Teaching Styles in Higher Education

Luis Medina Gual *, Virginia Isidra Martínez Cruz y María de las Mercedes Iglesias Sobero

Universidad Iberoamericana, México

DESCRIPTORES:

Evaluación de profesores
Evaluación docente
Estilística educativa
Reflexión docente
Universidades

RESUMEN:

La presente investigación tiene por cometido proponer una alternativa a la autoevaluación de los estilos de enseñanza en educación superior. Para lograr lo anterior se realiza una revisión sobre la autoevaluación de los docentes como elemento de evaluación de la docencia, así como sus principales instrumentos. El proyecto opta por la evaluación de los estilos de enseñanza que son analizados y definidos especificando dos perspectivas para su evaluación: funcionalista y pedagógica reflexiva. Finalmente se discuten los retos del análisis psicométrico de este tipo de instrumentos y de la pertinencia del uso de coeficientes de consistencia como el Alfa de Cronbach. Con base en lo anterior, se desarrolla un instrumento en 6 fases que contempla la exploración y posterior definición de estilos de enseñanza que emergen de los datos y que no son dicotómicos ni conceptualizados desde una lógica de eficacia docente. Al calcular la consistencia interna se encuentra como alternativa al Alfa de Cronbach el coeficiente Omega. Se plantea la posibilidad de discutir la estabilidad de los estilos de enseñanza encontrados.

KEYWORDS:

Faculty assessment
Faculty evaluation
Types of teachers
Reflective teaching
Universities

ABSTRACT:

The purpose of this research is to propose an alternative to the self-assessment of teaching styles in higher education. A literature review is carried out to discuss the self-evaluation university staff as an element of teaching evaluation. To this end, the research aims to evaluate teaching styles. Teaching styles are defined, and a functionalist and reflective propose are discussed as aims for this kind of self-assessment. Finally, the psychometric analysis challenges of this type of instrument are analyzed by reflecting upon the relevance of consistency coefficients such as Cronbach's Alpha. Based on the above, a questionnaire is developed in 6 phases. Those phases consider the exploration and subsequent definition of plausible teaching styles that emerge from the data. The teaching styles defined are neither dichotomous nor conceptualized from a functionalist perspective. When calculating the internal consistency, the Omega coefficient is found to be a more plausible alternative to Cronbach's Alpha. The possibility of discussing the stability of the teaching styles found is a debate that arises for new research projects.

CÓMO CITAR:

Medina, L., Martínez Cruz, V. I. e Iglesias, M. M. (2021). La autoevaluación de estilos de enseñanza en docentes de Educación Superior. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 14(1), 47-68.

<https://doi.org/10.15366/riee2021.14.1.003>

*Contacto: luis.gual@ibero.mx

ISSN: 1989-0397

<https://revistas.uam.es/riee>

Recibido: 15 de septiembre 2020

1ª Evaluación: 11 de noviembre 2020

2ª Evaluación: 29 de diciembre 2020

Aceptado: 4 de diciembre 2020

1. Introducción

Los estilos de enseñanza como campo del estudio educativo se han configurado como un campo fértil para la reflexión y mejora continua de los procesos de enseñanza-aprendizaje (Grasha, 2002). Coherente con lo anterior, el número de propuestas sobre el cómo conceptualizarlos, evaluarlos y emplearlos es muy diverso (Rendón, 2011). Dentro de estas, la autoevaluación prepondera como mecanismo de estudio que parece tener una doble finalidad: favorecer la reflexión del docente sobre su propia práctica a fin de reconocer sus fortalezas y sus áreas de oportunidad e identificar los elementos que caracterizan su docencia.

En esta tónica, es que la Universidad Iberoamericana, Ciudad de México ha diseñado Dialogremos, un nuevo modelo de evaluación docente que se encuentra en proceso de implementación. Dicho modelo está orientado principalmente al desarrollo, a la mejora continua y a la innovación de la práctica docente en la búsqueda de mayores y mejores aprendizajes de sus estudiantes.

El modelo se caracteriza por ser integral en tanto que contempla una visión amplia de la práctica docente y de ahí un abordaje desde la perspectiva de diferentes actores –estudiantes, docentes y autoridades– a través de diversos instrumentos, tomando en consideración las características del contexto de cada nivel educativo y modalidad de enseñanza. Es integral porque parte de la evaluación, llega a la retroalimentación y de ésta, pasa a las acciones de mejora.

Para su construcción se consideraron los documentos fundacionales y fundamentales de la Universidad a fin de respetar y recuperar las características de la institución, dentro de un marco institucional. Entre ellos están: ideario de la universidad (Universidad Iberoamericana, 1991), filosofía educativa (Meneses 2015), la Pedagogía Ignaciana (Kolvenbach, 1993), el modelo educativo de la Ibero (Universidad Iberoamericana, s.f.), el perfil ideal del profesor de la UIA (Universidad Iberoamericana, 1979), el perfil docente por competencias (Universidad Iberoamericana, s.f.), y la planeación estratégica 2030 (Universidad Iberoamericana, 2018).

A partir de lo anterior, el objeto de evaluación de Dialogremos se compone de siete dimensiones: Planeación, Estrategias de Enseñanza y Aprendizaje, Ambiente de Aprendizaje, Evaluación del Aprendizaje, Competencias Profesionales, Ética y Valores y Compromiso Social; dimensiones que son transversales por lo que están presentes en los distintos instrumentos.

Dialogremos integra distintas miradas sobre la docencia a partir del análisis conjunto de diversos instrumentos para lograr un enfoque comprehensivo. Son siete los instrumentos que conforman el modelo; de ellos tres aportan información que retroalimenta el desempeño docente al final de cada semestre de manera regular: cuestionario de apreciación estudiantil, autoevaluación y evaluación por autoridades. Dos más –portafolio de evidencias y observación de clase– son complementarios; su aplicación puede ser parte del proceso de mejora continua. Los dos restantes tienen que ver con un diagnóstico inicial que se aplica a los docentes recién contratados y una retroalimentación intermedia, que se aplica durante las primeras semanas y que busca establecer un diálogo entre estudiantes y docentes y, entre docentes y coordinadores, con el fin de hacer mejoras antes de que termine el semestre.

Este artículo tendrá por cometido una alternativa a la autoevaluación de los estilos de enseñanza en educación superior. Esto se realizará a través de un instrumento de autoevaluación sobre los estilos de enseñanza. A partir del análisis de la aplicación, se identificaron una serie de perfiles relacionados a cada una de las dimensiones que caracterizan a los profesores de la Universidad. Estos perfiles serán analizados en la sección de resultados de este documento.

Finalmente, ante el valor de la retroalimentación como punto de partida para la mejora continua, es que se ha diseñado un reporte dirigido a los y las profesoras. Este, junto con los reportes del resto de las evaluaciones, busca ser un insumo para la reflexión de la práctica docente, para el reconocimiento de las fortalezas, para la identificación de las áreas de oportunidad y finalmente para la toma de decisiones sobre las diferentes rutas de mejora.

2. Revisión de la literatura

2.1. La autoevaluación de los docentes

Para Akram y Zepeda (2015), la autoevaluación docente es un proceso por medio del cual los profesores realizan juicios de valor sobre sí mismos como profesionales de la enseñanza. En particular, los procesos de autoevaluación docente son vistos como una alternativa a las evaluaciones clásicas de las evaluaciones docentes elaboradas por estudiantes, superiores o pares en tanto que permiten legitimar los esfuerzos de evaluación al mitigar percepciones negativas (Towndrow y Tan, 2009) debido a que se da voz y peso a los mismos sujetos que son evaluados (Ross y Bruce, 2007; Szczepański, 2012).

A pesar de lo anterior, se advierten algunos retos como el lograr motivar a los docentes a realmente abrirse y mostrar quiénes son como profesionales de la educación (Iwanicky y McEahern, 1984). Y es que, aunque se tiene el supuesto de que el involucrar a los docentes en el proceso mismo de evaluación redundará en su percepción de empoderamiento y autonomía, en realidad sobre la naturaleza misma del empoderamiento es mucho más complejo cuando la se miran desde las relaciones de poder que emergen en los procesos evaluativos (Towndrown y Tan, 2009).

En cuanto a los instrumentos empleados, desde 1984 Iwanicky y McEahern sugieren la existencia de tres alternativas, el uso de reflexiones personales, el análisis de videos u observaciones de enseñanza y el uso de instrumentos como cuestionarios y listas de cotejo. Al cotejar la evolución de la literatura se menciona la inclusión de otro tipo de instrumentos como los portafolios de docentes que incluyen las reflexiones personales (Pacheco, et al., 2018).

En consonancia con lo anterior, es posible advertir que la literatura señala la existencia de tres grandes objetos de la autoevaluación docente:

- a. La autoevaluación de las prácticas docentes y otros elementos ligados a la eficacia docente (Henson, 2001; Ross y Bruce, 2007).
- b. La autoevaluación de elementos organizacionales como la satisfacción en la profesión (Sarnacchiaro et al., 2019).
- c. La autoevaluación de elementos o características distintivas de los docentes (Szczepański, 2012).

En particular, y debido a la justificación que se presenta más adelante, este trabajo se centra en una propuesta de autoevaluación de los elementos o características distintivas de los docentes. Bajo esta perspectiva, se define como objeto de evaluación a los estilos de enseñanza docente.

2.2. Los estilos de enseñanza docente

Con el fin de poder esclarecer la diversidad de propuestas, y empleando terminología propia de la teoría curricular, se podría transferir la idea de concreción curricular (Coll, 1991), a las tipologías de la enseñanza o docencia a través de su clasificación según los niveles de concreción en el pensamiento y actuar de cada docente. Así pues, habría un primer nivel de concreción donde se podrían identificar las premisas y concepciones filosóficas y antropológicas que darían soporte a las finalidades y creencias sobre la enseñanza y el aprendizaje para cada docente. Ejemplos de autores que tipifican la enseñanza o la docencia desde este nivel se encontrarían Collins y Pratt (2011) que proponen la existencia de perspectivas de la enseñanza y, en una misma tónica Shulman (2005) que propone la existencia de pedagogías características (*signature pedagogies*) dependiendo del área del conocimiento y de la profesión en la que quieran formar a los estudiantes en educación superior.

En un segundo nivel, se hallarían tipificaciones de la docencia y la enseñanza que enfatizan en procesos de transposición didáctica (Chevallard, 1991) entendido como el proceso de vigilancia epistemológica o de transformaciones adaptativas de los objetos de saber a objetos de enseñanza. El trabajo de Yurén y Araujo (2003) representa estas tipologías. Dichos autores proponen la existencia de procesos de adaptación del saber a partir de las concepciones filosóficas y epistemológicas de los docentes.

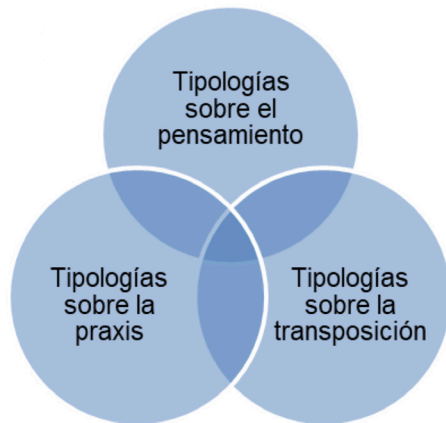
Finalmente, un tercer nivel donde habría de concretar dichas concepciones filosóficas, psicológicas y pedagógicas en la praxis, en el aula. Un ejemplo de la posibilidad de conceptualizar los estilos desde esta perspectiva sería la propuesta de Zubiría (2007) que subsume las didácticas a la definición de las perspectivas filosóficas y

epistemológicas de qué debe ser enseñado. Otro ejemplo puede ser el de Rendón (2011) que sugiere la existencia de los estilos de enseñanza expositivo, mediacional y tutorial.

Con base en lo antes expuesto se plantea pues la posibilidad de proponer la existencia de la siguiente tipología de los estilos de enseñanza. Ello se puede ver en la Figura 1.

Figura 1

Tipología de estilos de enseñanza



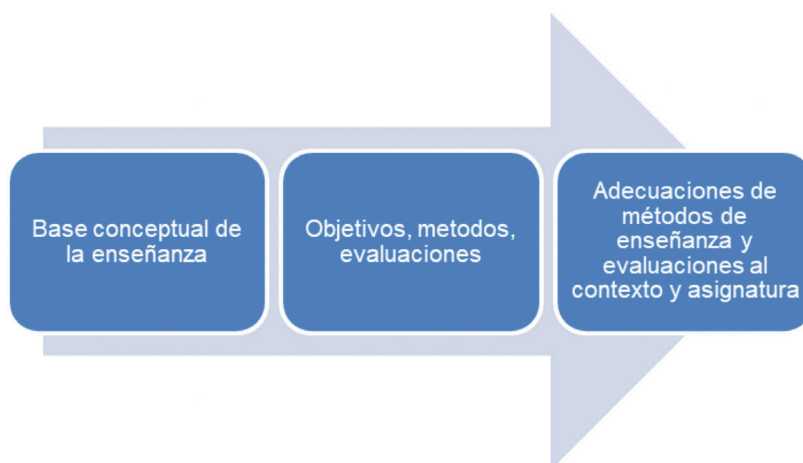
Nota. Elaboración propia.

Empero, como es posible advertir en la figura anterior, también es posible visualizar la existencia de autores que parecen poseer mezclas de estos tres: Kember (1997) trata la idea de concepciones de enseñanza definidas como un continuo docente se centra en sí mismo y el contenido y el alumno y sus aprendizajes. De manera similar Abello y otros (2011) tratan la existencia de estilos de enseñanza donde mezcla ideas sobre procesos de transposición y de praxis.

Coherente con lo anterior y de manera unificada, se puede mencionar a Aguilera (2011 como se cita en Aguilera 2012), que conceptualiza los estilos de enseñanza como la manera en que el docente exterioriza la experiencia histórico social del perfil profesional a través de la dinámica del proceso de enseñanza-aprendizaje; en el que interactúan variables pedagógicas y personalógicas con un carácter relativamente estable que imprime un sello peculiar a las relaciones de comunicación que establece en su contexto educativo y a Grasha (1994, 2002), quien discute que un verdadero estilo de enseñanza debe de considerar (Figura 2).

Figura 2

Relaciones de los procesos internos y externos del docente



Nota. Adaptado de Grasha (2002, p. 99).

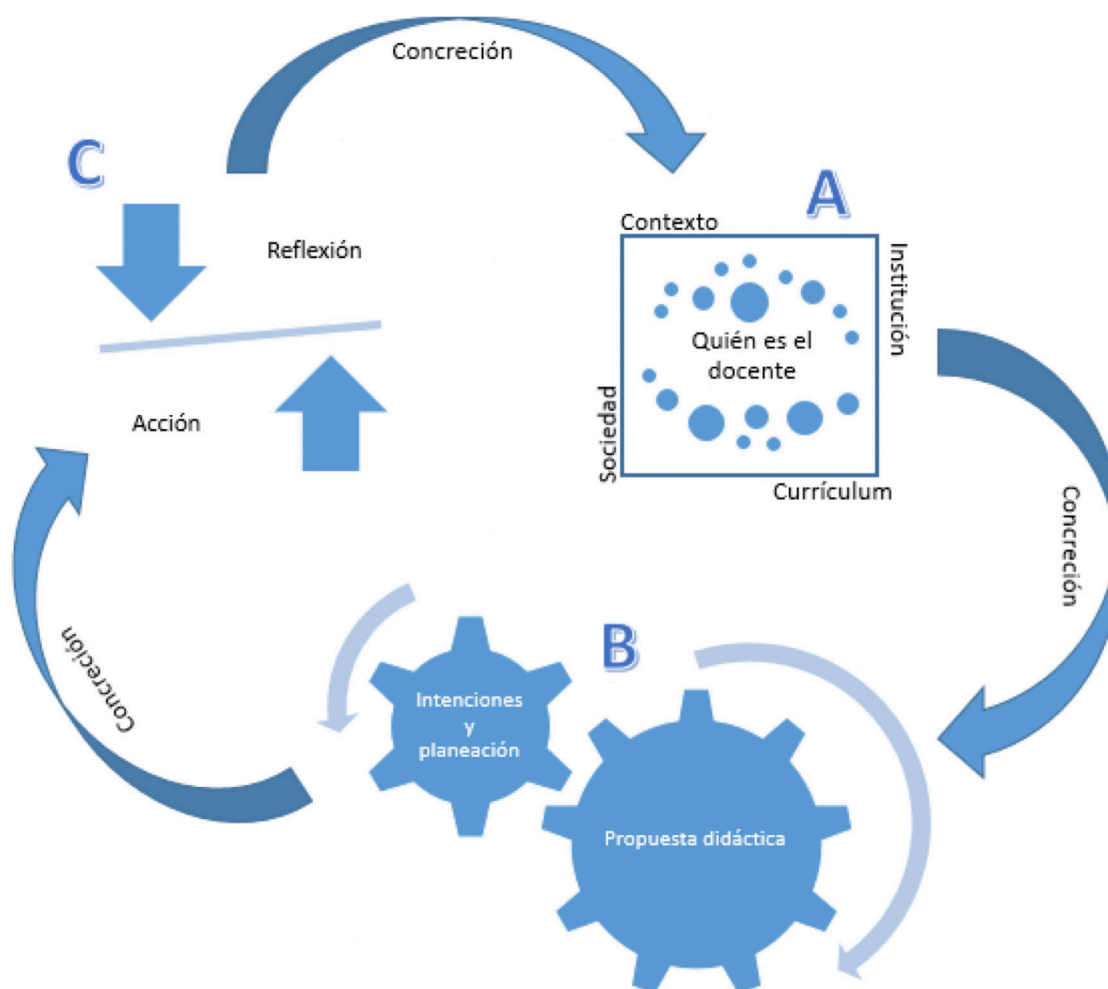
Así, parece que la idea unificada de la idea de estilos de enseñanza es de Anthony Grasha quien en 1994 escribe un artículo donde habla de la precisión de proponer estilos de enseñanza que representen patrones de necesidades, creencias y conductas en el salón de clases de profesores universitarios. Para ello recurrió a realizar entrevistas y, a partir de estas (como una suerte de estudio fenomenológico o de teoría fundamentada), definir cinco estilos de enseñanza.

Con base en la revisión teórica antes mostrada, se hace una propuesta conceptual de estilos de enseñanza que contempla los tres elementos clasificadores de los estilos: el pensamiento docente, su praxis y los procesos de transposición didáctica.

Así, el estilo de enseñanza podría ser definido como la forma, patrón y proceso iterativo particular en que las experiencias personales y profesionales, los supuestos filosóficos sobre la educación, sobre la psicología educativa, las ideas y conocimientos sobre un currículum, un programa en particular y las características de la institución, la comunidad educativa y la sociedad de un docente, interactúan y se concretan en una intencionalidad y plan con una propuesta didáctica para posteriormente decantarse en un actuar reflexivo y/o reactivo en el aula. Como se ha revisado en la literatura, cada uno de los elementos de la definición precedente se encuentran articulados y continuamente modificados o adecuados por las influencias que nuevas experiencias, conocimientos, ideas y demás elementos profesionales y personales puedan ser modificados.

La Figura 3 describe los elementos de la definición elaborada en los párrafos anteriores. Como es posible advertir, la figura posee tres grandes secciones, correspondientes al pensamiento, la transposición y la praxis.

Figura 3
Conceptualización del estilo de enseñanza



Nota. Elaboración propia.

A partir de las ideas anteriores, este proyecto de investigación entendería que los estilos de enseñanza analizados poseen las siguientes características:

- a. Su origen: posee características tanto natas como aprendidas.
- b. La estabilidad de los estilos: se devela que puede existir un conjunto de elementos nucleares estables que pueden caracterizar al docente pero que son contingentes a diversos factores como los estudiantes, la institución o la asignatura.
- c. Su discreción o dicotomía: no sería posible hablar de categorías cerradas de “estilos de enseñanza”, más bien se pensarían como conformados por elementos continuos, con matices.
- d. Su direccionalidad: este trabajo no analizó la eficacia de los estilos para el aprendizaje. Sin embargo, parecería que la eficacia de las notas puede ser contingente a diversos factores.

2.3. Funciones de la evaluación de los estilos de enseñanza docente

La literatura sobre la evaluación de los estilos de enseñanza señala que existen dos perspectivas o funciones de esta. Una primera, de corte funcionalista, que intenta analizar la relación o explicación del aprendizaje a partir de la definición del estilo de enseñanza ideal y una segunda, de corte pedagógico-reflexiva, que tiene por objeto el conocimiento profundo de las características individuales de los docentes.

La primera perspectiva identificada como funcionalista parece emerger a partir de los estudios que aceptan el hecho que los estilos no son algo superficial y que sirven como una herramienta para identificar cómo es que un individuo interactúa con el mundo y cómo las habilidades que puede tener el docente pueden variar en cantidad y calidad (Gregorc, 1984).

Así, las investigaciones de esta perspectiva buscan describir el comportamiento individual “considerando el hecho de que siempre podrá considerarse un ámbito de actuación en la que tal comportamiento pueda resultar adecuado o efectivo en el logro de objetivos concretos” (Hederich, 2013, p. 27). En otras palabras, se busca relacionar los estilos de enseñanza con el rendimiento escolar (Rendón, 2011) y, por tanto, al logro de los aprendizajes (Kember, 1997). Desde esta perspectiva se realiza una acotación: por lo general los docentes no son conscientes de los estilos que profesan. Por esta razón sería necesario buscar mecanismos para dar pie a mecanismos que propicien la conciencia de estos con el fin de hacer más eficientemente los procesos de enseñanza y aprendizaje (Oviedo et al., 2010).

Existen diferentes ejemplos de estudios que buscan analizar este tipo de relación para el logro de una mayor efectividad y eficiencia en la praxis (Rendón, 2011). Algunos ejemplos son los trabajos de Grasha (1994) que solicitaban a los estudiantes calificar qué tan satisfechos estaban con sus docentes. Los resultados revelaron que los estilos facilitadores y modelo personal eran los que más se relacionaban con la satisfacción de los alumnos. A pesar de los hallazgos, es el mismo Grasha (1994) que cita un estudio de Julie Sand (1994, como se cita en Grasha, 1994) con hallazgos contradictorios.

Por otra parte, si fuese posible afirmar que existe una relación entre el estilo de enseñanza y el desempeño escolar y el aprendizaje, entonces, se debería reconocer la existencia de diferentes implicaciones (Trigwell et al., 1999), más aún cuando se acepta que el docente tiene relativa autonomía (Hervás, 2003, p. 119): “tenemos que tomar una decisión para fomentar o no los estilos individuales, para favorecer o no los estilos individuales, para favorecer la uniformidad o la diversidad. Necesitamos decidir cuándo los profesores deben hacer lo mismo o cuándo pueden ser diferentes”. Así, el hecho de la existencia de un estilo de enseñanza provoca el valorar si es posible o deseable que los profesores muestren una variedad de formas individuales (Hervás, 2003).

Consecuentemente, se podría plantear la posibilidad de procesos de formación y renovación pedagógica. Ejemplos de estos esfuerzos se pueden ver reflejados en los trabajos de Callejas y Corredor (2002). De forma similar Rendón (2011) infiere que, aunque es difícil establecer una relación causal entre los estilos de pensamiento docente y las estrategias que emplea, sería posible identificarlos y tomarlos en cuenta para programas de formación de profesorado.

Otra línea de la literatura, que parte desde la idea que el docente posee estilos más o menos permanentes y característicos plantea una alternativa: el lograr la alineación de los estilos de enseñanza con los estilos de aprendizaje. De manera informal se reconoce el hecho que esto sucede a través de administradores y

padres de familia que buscan el colocar alumnos con ciertos profesores sin usar el racional de estilos de enseñanza y aprendizaje (Yamagishi, 1971). Esta alternativa parte de la idea que existen demandas que tiene el estudiante que pueden o no ser coherentes con sus habilidades y características (Gregorc, 1979) y ello puede causar que, alumnos que cumplen con el estilo practicado por el docente pueden ser sujetos a favoritismos. Sin embargo, en un estudio más reciente, Zhang (2004) encuentra que los estudiantes están abiertos a diferentes estilos de enseñanza que pueden o no ser coherente con los suyos. A pesar de lo anterior, el estudio reconoció que el estilo del estudiante hacía una diferencia en la idea de un docente eficaz.

Por otra parte, desde una perspectiva de corte pedagógico-reflexiva, se reconoce el hecho que los estilos de enseñanza son neutrales y su planteamiento no tiene por objeto el buscar la eficacia o eficiencia de los procesos instruccionales. Esta neutralidad de los estilos se discute como aquella que parece ser olvidada por la mayoría de las investigaciones de la estilística educativa (Hederich, 2013). Por lo tanto, se busca resistir a la adopción de una única visión de la enseñanza y el aprendizaje que sea universal a todos los docentes (Pratt, 2002). Para Guild y Garger (1985, 1988, como se cita en Hervás, 2003) se debe buscar el respeto a la diversidad de las diferencias que pueden poseer los docentes y los alumnos, a aprovechar las diferencias para enriquecer la planeación y la toma de decisiones y a buscar un equilibrio en los estilos del profesorado. Al respecto, Grasha (1994) sugiere que los estilos no son ni buenos ni malos, son simplemente diferentes formas de abordar la tarea educativa.

Aunque existe literatura previa al 2000 que aborda esta perspectiva, la cantidad y relevancia de producciones de este corte ha comenzado a decrementar en las últimas dos décadas y como consecuencia de esto, sería posible afirmar que existen pocas investigaciones. Lo anterior se ve reforzado por el hecho que la mayoría de las nuevas vetas de investigación han surgido en otras direcciones.

Desde esta perspectiva, los primeros autores que la abordan reconocen que, si el docente posee un estilo particular esto podría limitar la visión que tienen sobre las posibilidades de actuación en el salón de clase y con ello se restringiría las elecciones e interpretaciones que realizarían (Butler, 1984). Este reconocimiento de las elecciones e interpretaciones que cada docente realiza no serían planteadas con una finalidad funcionalista, sino que más bien se plantearían como instrumentos para analizar a un actor que contribuye a moldear la realidad del salón (Butler, 1984; Yamagishi, 1971).

Trabajos contemporáneos señalan que los docentes deberían ser expuestos a un proceso de reflexión y conciencia sobre los estilos, con el fin de sensibilizarlos y así llegar a definir qué es lo que están haciendo los profesores y porqué lo están haciendo (McCollin, 2000; Pratt, 2002). Si se realiza lo anterior, se podría ayudar a los docentes a considerar alternativas a lo que realizan desde un enfoque de empoderamiento (McCollin, 2000).

En este punto es importante aclarar que, para la presente investigación, aunque el modelo de evaluación completo decanta en la mejora de la docencia universitaria, el foco de la autoevaluación docente es el detonar procesos de reflexión docente.

2.4. Discusiones sobre el análisis psicométrico de los instrumentos para la evaluación docente

Al igual que en el caso de otro tipo de evaluaciones y procesos para la recolección de datos, desde una mirada cuantitativa, los instrumentos y datos derivados de procesos de evaluación docente suelen ser acompañados de procedimientos psicométricos que tienen por cometido el análisis de su confiabilidad y validez. En tanto a la confiabilidad, el análisis más común implica el cálculo de la consistencia interna a través de diferentes coeficientes de entre los cuales destaca el coeficiente de alfa de Cronbach propuesto originalmente por Lee Cronbach en 1951 con base en la generalización del coeficiente Kuder Richardson. Este coeficiente mostraría el promedio de todos los coeficientes de correlación posibles en los análisis de confiabilidad de dos mitades. En última instancia, era un estimado de la correlación entre dos muestras aleatorias de reactivos de un universo de preguntas posibles de un cuestionario. Este coeficiente se encuentra dentro del paradigma conocido como teoría clásica del test que sugiere la existencia de un puntaje verdadero del sujeto en el rasgo medido que puede ser afectado por errores de tipo sistemáticos y asistemáticos (Dunn et al., 2013).

Cincuenta años después del artículo original, Cronbach y Shavelson (2004) reflexionan sobre cómo este coeficiente llevaba por nombre –Alfa– en tanto que se pensaba proponer como el inicio de una serie de coeficientes que permitían aproximarse al análisis de la confiabilidad de los instrumentos y las mediciones derivadas de estos. A pesar de lo anterior y de los avances en la teoría de la medición este coeficiente es el más comúnmente usado para el cálculo de la confiabilidad en instrumentos cuantitativos (Dunn et al., 2013; Osburn, 2000).

En particular, los instrumentos cuantitativos para la evaluación docente (ya sea o no sea autoevaluación docente) siguen reportando en gran medida este coeficiente (Akran, 2015; Gutiérrez et al., 2018; Henson, 2001; Sarnacchiaro et al., 2019). Lo notable y cuestionable del uso de este coeficiente radica en los resultados que la mayoría de los estudios arroja: coeficientes de confiabilidad Alfa de Cronbach cercanos al 1. En apariencia esto parecería ser un aspecto deseable, sin embargo, existen algunas consideraciones que deben realizarse cuando se pretende su utilización:

- a. El coeficiente Alfa es comúnmente recomendado para aquellos instrumentos que evalúen rasgos unidimensionales (Dunn et al., 2013). En este sentido, coeficientes Alfa cercanos pueden sugerir la unidimensionalidad del constructo medido.
- b. El coeficiente Alfa no es estrictamente apropiado para aquellos instrumentos que asignen a los reactivos en proporciones de diferentes tópicos o procesos. Ejemplo de lo anterior es un test de matemáticas donde el 20% de los reactivos evalúan figuras geométricas (Cronbach y Shavelson, 2004).
- c. Independencia de las respuestas. Este coeficiente no funciona cuando las respuestas de un reactivo condicionan las subsecuentes (Cronbach y Shavelson, 2004).

En este sentido, la mayoría de los cuestionarios de evaluación (y autoevaluación) docente presentan dos de estas dificultades. Por una parte, coeficientes Alfa de Cronbach sugerirían unidimensionalidad de la evaluación que, en otras palabras, significaría que en realidad parecería que se está evaluando un único rasgo de los docentes y, por otra parte, la mayoría de los instrumentos asignan reactivos de manera proporcional a los rasgos que desean evaluar. Algunas alternativas a lo anterior ha sido el cálculo del coeficiente Omega que contiene dos coeficientes, el Omega jerárquico que se refiere a la proporción de la varianza del puntaje debido a la existencia de un constructo común y el Omega asintótico que se refiera a la proporción de la varianza del puntaje debido a los factores medidos (Green y Yang, 2015). A partir de ambos se calcula el coeficiente Omega total. Esta práctica empieza a permear la literatura sobre evaluación de la docencia más reciente (Estrada, et al., 2020). En particular, este trabajo buscará discutir y brindar alternativas al uso del Alfa de Cronbach en los instrumentos propios de procesos de evaluación de la docencia.

En cuanto al análisis de validez, dos aproximaciones siguen siendo las más comunes, el uso de análisis de componentes principales y análisis factorial exploratorio cuando el constructo y las relaciones entre los posibles componentes y factores se desean conocer (Akram y Zepeda, 2015) y el análisis factorial confirmatorio cuando se cuenta con una idea clara de la estructura del instrumento, el objeto de medición y las posibles relaciones entre los factores a evaluar (Estrada, et al, 2020; Sarnacchiaro et al., 2019).

3. Método

El diseño de la presente investigación es de corte cuantitativo, no experimental, transversal, de alcance exploratorio, descriptivo y correlacional. El presente estudio fue conducido a la Universidad Iberoamericana, Ciudad de México. Esta institución es particular y confesional, afiliada al Sistema Universitario Jesuita (SUJ). Oferta 36 programas de licenciatura, 44 posgrados y 6 programas de técnico superior universitario. Actualmente tiene una población estudiantil de 11.560 que es atendida por 1.700 docentes.

Coherente con lo expresado en la revisión de la literatura y la metodología, el presente estudio tuvo por objeto el desarrollo una alternativa a la autoevaluación de los estilos de enseñanza en educación superior a través del diseño y validación de un instrumento y el reporte de resultados. Dicha aplicación tuvo intencionalidad censal de aplicación. A continuación, se describen las fases del diseño y validación del instrumento antes referido.

3.1. Fase 1. Revisión teórica

El instrumento forma modelo de evaluación de la universidad iberoamericana. Tanto el modelo de evaluación como el diseño del instrumento de autoevaluación docente, parten de la revisión teórica de documentos fundacionales de la universidad, así como de bibliografía especializada sobre la profesión docente. A partir de ella se identificó información relacionada con las dimensiones de la docencia: planeación, estrategias de enseñanza aprendizaje, ambiente de aprendizaje, evaluación y competencias profesionales. Para la universidad se incorporaron las dimensiones Ética y Valores y Compromiso Social. Los resultados de esa selección se recopilaron en un archivo de Excel. En cada hoja se rescató la información por dimensión, así como el documento de origen.

El siguiente paso fue seleccionar los indicadores, es decir, todas aquellas conductas que pudieran ser susceptibles de ser evaluadas. En este sentido, aunque la definición propuesta de estilos de enseñanza no sólo se ciñe a la práctica docente *per sé*, sino que incluye experiencias, supuestos y concepciones de la docencia y procesos de reflexión, se consideró que todo lo anterior se relaciona y decanta en indicadores observables de la práctica docente. Algunos indicadores coincidían en varios documentos, por lo que se asignó una clave que identifica el documento de donde se rescató, así como los posibles agentes o actores que pueden evaluar la conducta descrita.

Cuadro 1

Ejemplo de inventario de una de las dimensiones

Estrategias de enseñanza y de aprendizaje

Efectividad del docente para que sus estudiantes construyan conocimiento y desarrollen habilidades genéricas y profesionales a partir de la interacción humana utilizando recursos didácticos pertinentes al contexto del programa y al nivel universitario.

El o la docente:

#	Indicadores	Agente evaluador
1.	Utiliza estrategias y recursos didácticos congruentes con los objetivos y contenidos de su materia (2)	Coordinador Pares Estudiante Autoevaluación
2.	Estimula la actividad del estudiante para que construya conocimiento acorde a la materia (2,3)	Estudiante Pares
3.	Estimula la actividad del estudiante para que desarrolle habilidades acordes a la materia (2)	Estudiante Pares
4.	Lleva a cabo actividades para desarrollar los objetivos señaladas en el programa de la materia (2)	Estudiante Pares
5.	Adapta sus estrategias a las características y necesidades de los estudiantes (1)	Estudiante Pares Autoevaluación
6.	Utiliza las estrategias tomando en cuenta los conocimientos previos del estudiante (4)	Autoevaluación
7.	Considera el ritmo de trabajo de los estudiantes sin descuidar el nivel académico (1)	Estudiante Autoevaluación
8.	Usa experiencias directas: trabajo de campo, prácticas, investigación, hallazgos en el laboratorio, para enfrentar al estudiante al ejercicio de su profesión (4)	Estudiante Coordinador
9.	Usa experiencias indirectas: lecturas, simulaciones, representaciones o materiales audiovisuales para facilitar el aprendizaje (4)	Estudiante Coordinador

Nota. Elaboración propia.

3.2. Fase 2. Diseño del instrumento piloto

Para la construcción del instrumento piloto de autoevaluación se retomaron exclusivamente aquellos indicadores que fueran coherentes con la definición de estilos de aprendizaje descrita en la revisión de la literatura, así como con el objetivo de fomentar los procesos de reflexión docente. Este objetivo fue delimitado para el instrumento de autoevaluación en el modelo de evaluación de la docencia de la universidad. En este sentido, se incluyeron indicadores que se relacionan con todo tipo de elementos propios de la profesión docente.

El instrumento está constituido por ocho secciones. Las primeras siete corresponden a las dimensiones del modelo y la última integra preguntas orientadas a la reflexión de los docentes. Al iniciar cada sección se incluyó la definición de cada una de las dimensiones con el objetivo de que el docente conozca lo que se está evaluando. Cada dimensión está conformada por preguntas integradoras donde están contenidos los indicadores de la práctica docente como opciones de respuesta, y dos preguntas más: una abierta y una de diferencial semántico en donde se les pide a los docentes que se autoevalúen en esa dimensión en una escala de siete intensidades.

Debido a las características del objeto de evaluación (los estilos de enseñanza) el tipo de reactivo empleado por indicador fue un reactivo de tipo dicotómico donde el docente podía o no seleccionar de 1 a 4 indicadores que emplea como docente. En este sentido el docente debía realizar una priorización de aquellos elementos que lo representaran. Esta instrucción junto con la restricción de selección de número de elementos tenía como propósito incrementar la varianza de los reactivos (cada reactivo era un indicador) y como consecuencia el romper con uno de los supuestos revisados en la literatura sobre el Alfa de Cronbach, el que las respuestas a cada reactivo fueran independientes. Esto será importante retomar al momento de realizar los análisis psicométricos.

3.3. Fase 3. Piloteo

El instrumento se piloteó en verano 2019. La aplicación se realizó en acuerdo con las autoridades de la Universidad y se invitó al personal docente a contestar y expresar su opinión respecto del instrumento piloto. De esta forma la muestra de aplicación fue por conveniencia ya que participaron de forma voluntaria, aunque con intencionalidad censal. La muestra estuvo conformada por 302 docentes (se debe considerar que en el verano hay una menor cantidad de docentes impartiendo clases). En tanto registros válidos, se contaron con 208 casos para el análisis. Más allá del análisis psicométrico, este primer piloteo contemplaba preguntas relacionadas con el instrumento. Los resultados de ese apartado son los siguientes:

- 64,2% indicó que las instrucciones les parecían claras
- 66,9% indicó que las preguntas y los enunciados fueron claros
- 65,2% indicó que las opciones de respuesta reflejan lo que realizan en y para el curso
- 65,2% indicó que el instrumento le permite reflexionar sobre su desempeño
- 64,6% indicó que el instrumento le permite identificar sus fortalezas y áreas de mejora

La principal recomendación fue reducir la extensión del instrumento piloto. Con la información obtenida de los resultados, se realizó una depuración de los indicadores y se conformó una versión ajustada del instrumento de Autoevaluación.

3.4. Fase 4. Aplicación censal

A continuación, se muestra la primera sección del cuestionario ajustado, los indicadores aparecen como opciones de respuesta en las preguntas esa estructura es similar para cada una de las primeras siete secciones del instrumento (Figura 4).

Figura 4
Vista de la primera sección

Cuestionario de Autoevaluación

Instrucciones

- A continuación, aparecen una serie de enunciados organizados en siete dimensiones
- Selecciona en orden de mayor a menor de importancia las opciones con base en lo que realizaste durante tu curso. Elige mínimo una, máximo cuatro
- Puede ser que alguna opción no aplique para tu curso
- Al final de cada sección se presenta una pregunta global para la que te pedimos deslizar el círculo hacia el lado que mejor describa tu respuesta.

Planeación

Habilidad del docente para diseñar los procesos de enseñanza que propicien el aprendizaje, atendiendo al modelo educativo institucional, el contexto social y las necesidades de los/las estudiantes.

1. **Para el diseño de mi curso tomé en cuenta los siguientes elementos:**
 - los criterios institucionales (Misión, Visión, Ideario, Modelo Educativo)
 - la Guía de Estudios Modelo (GEM)
 - las particularidades del contexto local, nacional o internacional
 - mi experiencia previa en la impartición del curso
 - los escenarios de aplicación y de práctica
 - el tiempo invertido para elaborar el programa
 - el tiempo previsto para desarrollar cada una de las actividades
2. **Los elementos que me ayudaron a planear mi curso fueron:**
 - el perfil de egreso que se pretenden lograr
 - la importancia de la asignatura en relación al plan de estudios
 - los avances de la disciplina
 - los resultados de mis evaluaciones anteriores
 - la bibliografía actual relacionada con la materia
 - la coherencia de la evaluación con los objetivos y la estrategia de enseñanza y de aprendizaje
3. **Otro aspecto o elemento de la planeación que consideraste (especifica):**

Considerando el aprendizaje de tus estudiantes, las opciones que marcaste en la dimensión de planeación, dieron un resultado: (semántico de 7 niveles)

Muy favorable **Muy desfavorable**

La primera sección es la de **planeación**, está formada por cuatro preguntas.

En cada pregunta las **opciones de respuesta** son los “**indicadores**”

Nota. Elaboración propia.

La última sección está constituida por una serie de preguntas abiertas diseñadas para apoyar al docente con la reflexión y la elaboración de un plan de mejora.

Cuadro 2*Indicadores / reactivos por dimensión*

	Constructo	Cantidad de indicadores / reactivos
Instrumento de autoevaluación	Planeación	13
	Estrategias de enseñanza aprendizaje	32
	Ambiente de aprendizaje	18
	Evaluación del aprendizaje	23
	Competencias profesionales	15
	Ética y valores	10
	Compromiso social	16

Nota. Elaboración propia.

Figura 5*Preguntas de la última sección del instrumento de Autoevaluación*

REFLEXIÓN Y PLAN DE MEJORA
29. ¿Qué elementos o situaciones adicionales a lo ya expresado consideras que influyeron en el desarrollo de tu materia?
30. A partir de tus respuestas y tu reflexión, ¿qué acciones propondrías implementar para continuar desarrollando tus fortalezas y atender las áreas de oportunidad que identificaste en este ejercicio de autoevaluación?
31. ¿Cuál crees que se sea el aporte de la autoevaluación a tu práctica docente?
32. ¿Quisieras agregar o comentar algo más?

Nota. Elaboración propia.

Con la estructura del instrumento definida se aplicó el instrumento ajustado de forma censal con la población de docentes que impartió clases en el semestre otoño 2019. El Instrumento se pensó por nivel educativo, por lo que sí un docente tenía más de una materia en un mismo nivel, sólo debía contestar un instrumento, pero sí tenía clases en más de un nivel podía contestar el instrumento en más de una ocasión, los niveles educativos en la universidad son: Técnico Superior Universitario, Licenciatura y Posgrado.

3.5. Fase 5. Análisis de resultados

Con los resultados se realizaron análisis de confiabilidad y validez. Como se mostrará en la sección de resultados, estos análisis buscaron enfatizar en la varianza y definición de perfiles o estilos de enseñanza.

3.6. Fase 6. Diseño de informe de evaluación

Finalmente, a partir de los resultados y versión final del instrumento se diseñó un informe de evaluación que sirviera y promoviera la reflexión de los docentes que contestaron el instrumento. Este informe llevó un proceso de validación a través de la retroalimentación de autoridades universitarias.

4. Resultados

4.1. Descripción de la muestra

La muestra final fue de 3.590 respuestas: 143 corresponden a docentes del nivel Educativo Técnico Superior Universitario, 2909 a Licenciatura y 538 a Posgrado. Según el tipo de contratación, el porcentaje de participación se muestra en el Cuadro 3.

Cuadro 3

Porcentaje de participación de docentes de acuerdo con su forma de contratación

Tipo de Contratación	% de participación
Docente de asignatura	71,56%
Académico de tiempo completo	27,33%
Administrativos	1,05%
Investigador(a) Invitado(a)	0,06%
Total general	100,00%

Nota. Elaboración propia.

De acuerdo con la carrera en la que dan clase los docentes y el área de conocimiento, el mayor porcentaje de participación corresponde a los docentes de las ciencias sociales y administrativas y coherente con la matrícula y programas de la universidad, la menor corresponde a las ciencias biológicas, químicas y de la salud.

Cuadro 4

Porcentaje de participación según la carrera y área de conocimiento

Área de conocimiento de la carrera en donde dan clases los docentes	% de participación
Ciencias Biológicas, Químicas y de la Salud	12,17%
Ciencias Físico- Matemáticas e Ingenierías	23,29%
Ciencias Sociales y Administrativas	34,40%
Humanidades y de las Artes	28,91%
Servicio social	1,23%
Total general	100,00%

Nota. Elaboración propia.

4.2. Análisis psicométrico

A continuación, se presenta un primer análisis psicométrico. En el Cuadro 5 se muestra en la primera columna cada una de las dimensiones evaluadas por el instrumento. Posteriormente una segunda columna muestra el porcentaje de indicadores por dimensión que obtuvo una probabilidad menor a un umbral alfa 0,05 de que la probabilidad de elección del reactivo fuera diferente a 0,5 (a través de una prueba binomial). Esto sugeriría que el ítem no fue elegido al azar. En este sentido se define como la par la prueba. Finalmente, en la tercera y cuarta columna se visualiza, a recomendación de Cronbach y Shavelson (2004), el promedio de los errores estándares dicotómicos de la media y su desviación estándar. Como es posible advertir, tanto la prueba binomial sugiere que los docentes no elegían al azar los reactivos y el error estándar la media que existe poco error de medición.

Cuadro 5*Prueba binomial y errores estándar de los indicadores / reactivos*

Dimensión	% de indicadores con	Promedio del error estándar	Desviación del error estándar	Indicadores / reactivos
Planeación	12/13, 92,30%	0,0040	0,0015	13
Estrategias de enseñanza aprendizaje	30/31, 96,77%	0,0038	0,0012	32
Ambiente de aprendizaje	17/18, 94,44%	0,0053	0,0018	18
Evaluación del aprendizaje	21/21, 100%	0,0037	0,0017	23
Competencias profesionales	14/15, 93,33%	0,0042	0,0018	15
Ética y valores	9/10, 90%	0,0063	0,0020	10
Compromiso social	12/16, 75%	0,0054	0,0019	16
Total	115/125, 92%	0,0045	0,0017	125

Nota. Elaboración propia.

De igual manera, como primer análisis se obtiene tanto el coeficiente Alfa de Cronbach como el coeficiente Omega total. Esto se muestra en el Cuadro 6. Como era de esperarse, debido tanto a la lógica del instrumento que tiene por objeto la medición de diferentes constructos oblicuos representados en las dimensiones medidas y por las restricciones de selección de indicadores que implican la no independencia de los reactivos, el coeficiente clásico de Alfa de Cronbach siempre fue menor en comparación al coeficiente Omega.

Cuadro 6*Coefficientes de confiabilidad Alfa de Cronbach y Omega total*

Dimensión	α de Cronbach	ω total	Indicadores / reactivos
Planeación	0,57	0,73	13
Estrategias de enseñanza aprendizaje	0,59	0,66	32
Ambiente de aprendizaje	0,62	0,72	18
Evaluación del aprendizaje	0,61	0,70	23
Competencias profesionales	0,43	0,60	15
Ética y valores	0,45	0,70	10
Compromiso social	0,59	0,71	16
Total	0,83	0,84	125

Nota. Elaboración propia.

Adicionalmente se realizaron análisis factoriales exploratorios de forma general y de cada una de las dimensiones del instrumento. Se reporta una varianza total explicada mínima de 57,25% en la dimensión de planeación y una máxima de 61,40% en la dimensión de compromiso social. Al integrar todos los reactivos se obtiene una solución con 71 factores con autovalores mayores a 1 y una varianza total explicada del 81,20%. Con base en lo anterior sería posible abogar tanto por la complejidad de la estructura de lo medido como por la suficiencia de información para cada una de las dimensiones.

Cuadro 7
Componentes y varianza total explicada por dimensión

Dimensión	Factores extraídos con autovalor mayor a 1	Varianza total explicada
Planeación	6	57,25%
Estrategias de enseñanza aprendizaje	14	58,55%
Ambiente de aprendizaje	9	61,11%
Evaluación del aprendizaje	9	59,84%
Competencias profesionales	7	61,56%
Ética y valores	5	59,61%
Compromiso social	8	61,40%
Total	71	81,20%

Nota. Elaboración propia.

4.3. Reporte de resultados para los docentes

Dentro del análisis factorial exploratorio de cada dimensión se decidió rotar los factores de manera ortogonal (Varimax) con la finalidad de maximizar la independencia de los factores extraídos y facilitar la interpretación. A partir del peso factorial de los factores rotados se realizó un análisis heurístico que tenía como propósito el que emergieran subdimensiones. En este sentido, no todos los factores extraídos formaron parte de la solución final que fue empleada para los reportes de resultados. Sólo se conservaron aquellos factores que, después de rotar, tuvieran un sentido lógico.

Así, el equipo de trabajo realizó la validación y definición de cada componente a partir de la relación conceptual identificada en los indicadores incluidos en él. En la Figura 5 se muestra el ejemplo de la dimensión planeación.

Figura 6
Ejemplo de los resultados del análisis de componentes principales, dimensión de planeación

	1	2	3	4	5	6
los criterios institucionales (Misión, Visión, Ideario, Modelo Educativo)		0.593		0.315		
la Guía de Estudios Modelo (GEM)	0.417					0.525
las particularidades del contexto local, nacional o internacional	-0.519	0.359		0.315		
mi experiencia previa en la impartición del curso			0.375	0.538		
los escenarios de aplicación y de práctica			0.534	-0.35	-0.436	0.335
el tiempo invertido para elaborar el programa			-0.373			
el tiempo previsto para desarrollar cada una de las actividades	0.371	-0.361	0.352		0.464	
la importancia de la asignatura en relación al plan de estudios	0.447		-0.313			
los avances de la disciplina	-0.528					
los resultados de mis evaluaciones anteriores				0.512		
la bibliografía actual relacionada con la materia	-0.401					
la coherencia de la evaluación con los objetivos y la estrategia de enseñanza y de aprendizaje	0.303	0.334			0.483	0.55
el perfil de egreso que se pretende lograr		0.525	0.448			

Nota. Elaboración propia.

En la imagen se pueden observar siete columnas: la primera tiene los indicadores de la dimensión. Las siguientes son los componentes resultado del análisis de componentes principales. La forma de identificar si un indicador pertenece a un componente es, verificar que tenga peso factorial dentro de la columna del componente, por ejemplo, el primer indicador (se suprimieron pesos factoriales <0,3).

“Los criterios institucionales...”, en el componente 1, de color morado no tiene ningún peso factorial, lo que significa que no pertenece a ese componente, pero sí tiene valores en el componente 2 y en el componente 4. Los pesos factoriales tienen valores de 0 a 1, entre más cercano a 1 significa que el indicador tiene mayor peso dentro del componente.

Así el equipo de trabajo validó cada componente y elaboró una definición a partir de la relación identificada en los indicadores incluidos en él. En la siguiente figura se muestra el ejemplo de un componente de la dimensión de planeación (Figura 6).

Figura 7

Ejemplo de la definición de un componente. Dimensión de planeación

	1	2	3	4	5	6
la Guía de Estudios Modelo (GEM)	0.417					0.525
el tiempo previsto para desarrollar cada una de las actividades	0.371	-0.361	0.352		0.464	
la importancia de la asignatura en relación al plan de estudios	0.447		-0.313			
la coherencia de la evaluación con los objetivos y la estrategia de enseñanza y de aprendizaje	0.303	0.334			0.483	0.55

Componente 1. Planeación en función del currículum. Énfasis en requerimientos institucionales relacionados al currículum, la ubicación de la materia en el plan de estudios, el tiempo previsto para desarrollar las actividades y el alineamiento constructivo entre objetivos, método y evaluación.

Nota. Elaboración propia.

Como se puede observar, de los 13 indicadores de planeación sólo cuatro conforman el componente uno. La definición o descripción construida por el equipo incluye los elementos de cada indicador. Este ejercicio se repitió para cada componente identificado en las siete dimensiones.

En el grupo se tomaron algunas decisiones como excluir aquellos componentes que tenían pocos indicadores y que ya habían sido retomados en otros componentes o que sólo tenían pesos negativos. De ahí que en las figuras tengan algunas columnas en rojo. En el ejemplo, de planeación los componentes cinco y seis no fueron retomados. En el Cuadro 8 se muestran los componentes y los nombres definidos por el grupo de trabajo.

Cuadro 8

Componentes generados

Dimensión	Componentes
Planeación	Planeación en función del currículum Planeación en función del contexto Planeación en función de la práctica docente Planeación en función de la reflexión de la experiencia
Estrategias de enseñanza/aprendizaje	Desarrollo del pensamiento crítico Desarrollo de la capacidad creativa y la innovación Desarrollo del aprendizaje con base en la Experiencia Desarrollo de habilidades de pensamiento Desarrollo del aprendizaje centrado en el estudiante Desarrollo de la autogestión del Aprendizaje
Ambiente de aprendizaje	Ambiente de respeto Ambiente de comunicación desde el docente Ambiente de confianza en el grupo Ambiente de comunicación y participación desde el estudiante Ambiente centrado en el Estudiante Ambiente de integración y participación

Evaluación	Evaluación alineada al currículo Evaluación diversificada Adaptación de la Evaluación
Competencias profesionales	Autoevaluación y compromiso del estudiante Conocimiento y actualización de la materia Flexibilidad y apertura Práctica Reflexiva
Ética y valores	Mejora en la práctica pedagógica Actitudes y valores de la Ibero Actitudes de solidaridad y respeto a la diversidad Equidad y reconocimiento a la diversidad
Compromiso social	Sensibilidad y toma de conciencia Perspectiva humanista y justicia social Reflexión del entorno y sustentabilidad Experiencias de servicio para promover el cambio Enfoque social de la materia

Nota. Elaboración propia.

Finalmente, para difundir los resultados del instrumento a cada docente se diseñó un reporte con los siguientes elementos:

1. Un perfil de tu práctica docente. Incluye la descripción de la docencia en cada una de las dimensiones y muestra el puntaje para los componentes que las conforman, calculados a partir de las respuestas del instrumento de autoevaluación en la Figura 7. Los puntajes fueron calculados a partir de la estandarización de cada indicador multiplicado por la carga factorial y realizando una transformación lineal a una escala 1 a 5.

Figura 8

Ejemplo de la definición de un componente. Dimensión de planeación



Nota. Elaboración propia.

2. Autoevaluación global por dimensión. Gráfica de las respuestas generales por dimensión.

Figura 9
Ejemplo de gráfica de autoevaluación por dimensión

Dimensión	Descripción del componente de mayor énfasis	Componentes de la dimensión
Planeación	El estilo de planeación que predomina en tu docencia es el que denominamos en función del contexto . En este tipo de planeación incorporas con mayor énfasis: los criterios institucionales (Misión, Visión, Ideario, Modelo Educativo), las competencias que se requieren para el desarrollo de cada profesión, y el contexto local, nacional o internacional en el que se inserta la disciplina.	<ul style="list-style-type: none"> PLANEACIÓN EN FUNCIÓN DE LA REFLEXIÓN DE LA EXPERIENCIA. PLANEACIÓN EN FUNCIÓN DE LA PRÁCTICA DOCENTE. PLANEACIÓN EN FUNCIÓN DEL CONTEXTO. PLANEACIÓN EN FUNCIÓN DEL CURRÍCULUM.
Estrategias de enseñanza y de aprendizaje	El estilo de estrategias de enseñanza y aprendizaje que resalta en tu docencia es el orientado al Desarrollo de habilidades de pensamiento . En él, utilizas con mayor énfasis: el análisis y la comparación, el contraste, la síntesis y la evaluación; así como el uso de diversas fuentes de información.	<ul style="list-style-type: none"> DESARROLLO DE LA AUTOGESTIÓN DEL APRENDIZAJE. DESARROLLO DEL APRENDIZAJE CENTRADO EN EL ESTUDIANTE. DESARROLLO DE HABILIDADES DE PENSAMIENTO. DESARROLLO DEL APRENDIZAJE CON BASE EN LA EXPERIENCIA. DESARROLLO DE LA CAPACIDAD CREATIVA Y LA INNOVACIÓN. DESARROLLO DEL PENSAMIENTO CRÍTICO.
Ambiente de aprendizaje	El estilo de ambiente de aprendizaje que destaca en tu docencia es el llamado de comunicación y participación desde el estudiante . En él, promueves con más énfasis la comunicación clara del estudiante y su participación, así como el reconocimiento de las aportaciones de los estudiantes para el aprendizaje conjunto. Muestras interés en la escucha y orientación a las preguntas y dudas.	<ul style="list-style-type: none"> AMBIENTE DE INTEGRACIÓN Y PARTICIPACIÓN. AMBIENTE CENTRADO EN EL ESTUDIANTE. AMBIENTE DE COMUNICACIÓN Y PARTICIPACIÓN DESDE EL ESTUDIANTE. AMBIENTE DE CONFIANZA EN EL GRUPO. AMBIENTE DE COMUNICACIÓN DESDE EL DOCENTE. AMBIENTE DE RESPETO.
Evaluación del Aprendizaje	El estilo de evaluación del aprendizaje que se distingue en tu docencia está enfocado a la evaluación diversificada . En él, se privilegia la utilización de distintas formas e instrumentos de evaluación; el interés por promover en los estudiantes la reflexión sobre sus logros y áreas de oportunidad; la modificación de las estrategias de enseñanza a partir de los resultados de las evaluaciones; el impulso de la co evaluación y la auto-evaluación.	<ul style="list-style-type: none"> AUTOEVALUACIÓN Y COMPROMISO DEL ESTUDIANTE. ADAPTACIÓN DE LA EVALUACIÓN. EVALUACIÓN DIVERSIFICADA. EVALUACIÓN ALINEADA AL CURRÍCULO.
Competencias Profesionales	Las competencias profesionales que predominan en tu docencia, privilegian el conocimiento y actualización de la materia . Buscas tener un conocimiento sólido de la materia y mantenerte informado sobre la realidad en diferentes contextos.	<ul style="list-style-type: none"> MEJORA EN LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA. PRÁCTICA REFLEXIVA. FLEXIBILIDAD Y APERTURA. CONOCIMIENTO Y ACTUALIZACIÓN DE LA MATERIA.
Ética y Valores	En tu docencia favoreces la equidad y reconocimiento a la diversidad . Haces énfasis en brindar oportunidades equitativas a los estudiantes para su desarrollo académico y en procurar relaciones en el grupo con respeto a la diversidad (sexo, género, condición socioeconómica, cultural, creencias religiosas, capacidades).	<ul style="list-style-type: none"> EQUIDAD Y RECONOCIMIENTO A LA DIVERSIDAD. ACTITUDES DE SOLIDARIDAD Y RESPETO A LA DIVERSIDAD. ACTITUDES Y VALORES DE LA IBERO.
Compromiso social	En tu docencia impulsas el enfoque social de la materia . Buscas dar un sentido social a lo que aprenden y promueves que los estudiantes relacionen la materia con los problemas del entorno. Haces visibles las exigencias y problemáticas sociales de la realidad nacional y promueves que los/las estudiantes se conviertan en agentes de cambio.	<ul style="list-style-type: none"> ENFOQUE SOCIAL DE LA MATERIA. EXPERIENCIAS DE SERVICIO PARA PROMOVER EL CAMBIO. REFLEXIÓN DEL ENTORNO Y SUSTENTABILIDAD. PERSPECTIVA HUMANISTA Y JUSTICIA SOCIAL. SENSIBILIDAD Y TOMA DE CONCIENCIA.

Nota. Elaboración propia.

3. Respuestas a las preguntas abiertas. Además, se muestran las respuestas que dio el docente a las respuestas abiertas con la finalidad de abonar al proceso de reflexión.
4. Para elaborar el plan de mejora. Finalmente se brindan recomendaciones para que el docente pueda reflexionar y elaborar su plan de mejora. El plan de mejora emplea, pero no se limita al uso de la autoevaluación docente. En este sentido requiere de otros insumos y de la reflexión de la coherencia e incoherencia entre estos.

Figura 9

Ejemplo sección de preguntas para elaborar el plan



Nota. Elaboración propia.

5. Discusión y conclusiones

La presente investigación ha tenido por objeto proponer una alternativa a la autoevaluación de los estilos de enseñanza en educación superior. De esta manera, en un primer momento se ha puesto en relieve la complejidad y polisemia de los estilos de enseñanza. En particular, el instrumento elaborado busca ser coherente con las características extraídas de la literatura. En este sentido, destaca el hecho de que el instrumento busca evitar plantear estilos discretizados como en el caso de Grasha (1994) o Rendón (2011) y a través de los análisis factoriales exploratorios encuentra continuos donde los docentes pueden tener en mayor o menor medida cada una de las subdimensiones halladas en los datos. De igual manera, el instrumento de autoevaluación tiene por objeto inicial el brindar evidencias sobre la eficacia de los estilos de enseñanza como en los estudios clásicos de Hederich (2013), Rendon (2011) o Kember (1997). La propuesta busca fungir como punto de partida para la reflexión de los docentes (Butler, 1984; Gregorc, 1979; Yamagishi, 1971).

En cuanto a cuestiones psicométricas, es importante volver a discutir la pertinencia del coeficiente de confiabilidad Alfa de Cronbach (1951) que continúa empleándose de manera generalizada en la literatura sobre evaluación docente. El principal cuestionamiento emerge de la unidimensionalidad del objeto de medición (Dunn et al., 2013). Es de destacar que los coeficientes reportados en la literatura de evaluación docente, más allá de mostrar la consistencia interna del instrumento, sugieren que los reactivos aportan información redundante. Esto se corrobora en el hecho de que al realizar análisis

factoriales exploratorios, las comunalidades son cercanas a 1. Lo anterior es de especial relevancia en otros tipos de instrumentos como son los cuestionarios de apreciación estudiantil donde se cuestiona que los alumnos contestan todos los reactivos con la misma respuesta e incluso, la escala Likert pareciera comportarse como una escala dicotómica. Así pues, el instrumento de autoevaluación propuesto contempla como punto de partida la maximización de la varianza a través de las instrucciones que solicitan al docente elegir entre un mínimo y máximo de elementos con los cuáles se identifica. Dicha instrucción rompe con el supuesto de independencia de respuestas del Alfa de Cronbach (Cronbach y Shavelson, 2004). Como medición alternativa se propone el coeficiente Omega (Green y Yang, 2015). En todas las dimensiones el coeficiente Omega fue mayor al Alfa de Cronbach. Finalmente, la autoevaluación docente culmina con un insumo que servirá al docente como punto de partida para la reflexión: el reporte del instrumento.

Es importante considerar que esta investigación deja abierta la posibilidad de analizar la estabilidad de los estilos de un semestre a otro e inclusive de un mismo docente en diferentes asignaturas, niveles o inclusive, instituciones. Será pues menester analizar si las mismas subdimensiones o, por lo menos, parecidas subdimensiones, emergen de una aplicación posterior. De igual manera, se debe mencionar como limitante que los indicadores que conformaron los reactivos contienen elementos observables de la docencia. Como se revisó la literatura, los estilos de aprendizaje implican no sólo aspectos que se pueden observar, sino que involucran, además, experiencias, concepciones y procesos de reflexión. Empero, debido al deseo de lograr consistencia en el modelo de evaluación institucional fue que se optó por este tipo de reactivos. Para finalizar se debe volver a mencionar que, al menos para los autores de este texto, ningún instrumento o metodología por sí sola permitiría una evaluación comprensiva de la docencia. En este sentido, este instrumento debe ser analizado dentro de una institución, un modelo de evaluación institucional y las finalidades que se esperan de éste.

Referencias

- Abello, D., Hernández, C. y Hederich, C. (2011). Estilos de enseñanza en docentes universitarios: Propuesta y validación de un modelo teórico e instrumental. *Pedagogía y Saberes*, 35, 141-153.
<https://doi.org/10.17227/01212494.35pys141.153>
- Aguilera, E. (2012). Los estilos de enseñanza, una necesidad para la atención de los estilos de aprendizaje en la educación universitaria. *Revista Estilos de Aprendizaje*, 10(10), 79-87.
- Akram, M. y Zepeda, S. (2015). Development and Validation of a Teacher Self-assessment instrument. *Journal of Research and Reflections*, 9(2), 134-148.
- Butler, K. (1984). *Learning and teaching style: In theory and practice*. Gabriel Systems.
- Callejas, M. y Corredor, M. (2002). La renovación de los estilos pedagógicos: Colectividad para la investigación y la acción en la universidad. *Revista Docencia Universitaria*, 3(1), 1-22.
- Chevallard, Y. (1991). *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Aique.
- Coll, C. (1991). *Psicología y currículum*. Paidós.
- Collins, J. y Pratt, D. (2011). The teaching perspectives inventory at 10 years and 100,000 respondents: Reliability and validity of a teacher self-report inventory. *Adult Education Quarterly*, 61(4), 358-375.
<https://doi.org/10.1177/0741713610392763>
- Estrada, L. A., Alva, L. A. Y., Miranda, A. E., Díaz, J. K. y Díaz, S. M. (2020). Propiedades psicométricas de un cuestionario sobre evaluación del desempeño docente universitario desde la percepción del estudiante. *Revista de Investigación Estadística*, 2(1), 92-102.
- Grasha, A. (1994). A matter of style: The teacher as expert, formal authority, personal model, facilitator, and delegator. *College Teaching*, 42(4), 142-149.
- Grasha, A. (2002). *Teaching with style*. Alliance Publishers.

- Green, S. y Yang, Y. (2015). Evaluation of dimensionality in the assessment of internal consistency reliability: Coefficient alpha and omega coefficients. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 34(4), 14-20.
<https://doi.org/10.1111/emip.12100>
- Gregorc, A. F. (1979). Learning-teaching styles-potent forces behind them. *Educational Leadership*, 36(4), 234.
- Gutierrez, J., Jauregui, L. y Cifuentes, G. (2018). Diseño de un modelo para la evaluación integral del profesor universitario. *Revista de Pedagogía*, 39, 83-109.
- Hederich, C. (2013). Educational stylistics. *Revista Colombiana de Educación*, 64, 21-56.
- Henson, R. (2001). Teacher self-efficacy: Substantive implications and measurement dilemmas. *Annual Meeting of the Educational Research Exchange*.
- Hervás, M. (2003). *Estilos de enseñanza y aprendizaje en escenarios educativos*. Grupo Editorial Universitario.
- Iwanicki, E. y McEachern, L. (1984). Using teacher self-assessment to identify staff development needs. *Journal of Teacher Education*, 35(2), 38-41. <https://doi.org/10.1177/002248718403500209>
- Kember, D. (1997). A reconceptualisation of the research into university academics' conception of teaching. *Learning and Instruction*, 7(3), 255-275. [https://doi.org/10.1016/S0959-4752\(96\)00028-X](https://doi.org/10.1016/S0959-4752(96)00028-X)
- Kolvenbach, P. y Hans, P. (1993). *La pedagogía ignaciana hoy. Discurso a los participantes del grupo de trabajo sobre la Pedagogía Ignaciana, un planteamiento práctico*.
<http://pedagogiaignaciana.com/GetFile.ashx?IdDocumento=124>
- McCullin, E. (2000, octubre). Faculty and student perceptions of teaching styles: Do teaching styles differ for traditional and nontraditional students? Comunicación presentada en el *Annual Meeting of the Mid-South Educational Research Association*.
- Meneses-Morales, E. (2015). Filosofía educativa de la UIA. *Magistralis*, 3, 43-65.
- Oviedo, P. E., Cárdenas, F. A., Zapata, P. N., Rendón, M., Rojas, Y. A. y Figueroa, L. F. (2010). Estilos de enseñanza y estilos de aprendizaje: implicaciones para la educación por ciclos. *Revista Actualidades Pedagógicas*, 55(0), 31-43.
- Pacheco, M., Bocado, I., Iñiguez, M. E., García, H. L. y Sánchez, C. V. (2018). La evaluación del desempeño docente en la Educación superior. *Revista Digital Universitaria*, 19(6), 2-11.
<http://doi.org/10.22201/codeic.16076079e.2018.v19n6.a2>
- Pratt, D. (2002). Good teaching: one size fits all? *New Directions for Adult and Continuing Education*, 9(3), 5-15.
<https://doi.org/10.1002/ace.45>
- Rendón, M. A. (2011). Una descripción de los estilos de enseñanza en la Universidad de Antioquia. *Unipluriversidad*, 10(2), 3-21.
- Ross, J. A. y Bruce, C. D. (2007). Teacher self-assessment: A mechanism for facilitating professional growth. *Teaching and Teacher Education*, 23(2), 146-159. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.04.035>
- Sarnacchiaro, P., Scippacercola, S. y Malafrente, P. (2019). A statistical model for self-evaluation of teacher's satisfaction: A study in an Italian secondary school. *Electronic Journal of Applied Statistical Analysis*, 12(3), 637-656. <https://doi.org/10.1285/i20705948v12n3p637>
- Shulman, L. (2005). Signature pedagogies in the professions. *Daedalus*, 134(2), 52-59.
- Szczepanski, S. (2013). The physical education teacher in self and peer assessment. *Journal of Physical Education & Health Social Perspective*, 2(3), 13-17.
- Towndrow, P. y Tan, K. (2009). Teacher self-evaluation and power. *Teacher Development*, 13(3), 285-295.
<https://doi.org/10.1080/13664530903335616>
- Trigwell, K., Prosser, M. y Waterhouse, F. (1999). Relations between teachers' approaches to teaching and students' approaches to learning. *Higher Education*, 37(1), 57-70.
- Universidad Iberoamericana. (s.f.). *Manual del profesorado Ibero. Perfil del profesor por competencias*. Universidad Iberoamericana.

Universidad Iberoamericana. (s.f.). *Modelo educativo Jesuita*. Universidad Iberoamericana.

Universidad Iberoamericana. (1979). *Perfil ideal del profesor de la UIA*. Comunicación Oficial No. 71 del 1º. de marzo de 1979.

Universidad Iberoamericana. (2018). *Plan estratégico rumbo 2030*. Universidad Iberoamericana.

Yamagishi, N. (1971). *Teachers' learning styles: Their effect on teaching styles*. Tesis doctoral, Universidad de Lethbridge.

Yurén, T. y Araujo, S. (2003). Estilos docentes, poderes y resistencias ante una reforma curricular. El caso de formación cívica y ética en la escuela secundaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. 8(19) 631-652.

Zhang, L. F. (2004). Thinking styles: University students' preferred teaching styles and their conceptions of effective teachers. *The Journal of Psychology*, 138(3), 233-252. <https://doi.org/10.3200/JRLP.138.3.233-252>

Zubiría, M. (2007). *Enfoques pedagógicos y didácticos contemporáneos*. Fundación Internacional de Pedagogía Conceptual.

Breve CV de los/as autores/as

Luis Medina Gual

Doctor en Evaluación Educativa por la Facultad de Educación de la Universidad Anáhuac y la Universidad Complutense de Madrid. Maestría en Investigación y Desarrollo de la Educación por la Universidad Iberoamericana, CDMX. Actualmente es coordinador del Doctorado Interinstitucional en Educación del Departamento de Educación de la Universidad Iberoamericana, CDMX. Fue consultor responsable de Bachillerato Anáhuac para México y el Salvador en la Oficina Central de la Red de Colegios Semper Altius. Fungió como asesor pedagógico docente para la Comunidad Educativa Tomás Moro Dos. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores. Email: luis.gual@ibero.mx

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-0747-9838>

Virginia Isidra Martínez Cruz

Maestra en Psicología Escolar egresada del Posgrado de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional Autónoma de México. Actualmente forma parte del programa de Evaluación Educativa, en la Universidad Iberoamericana Ciudad de México. Contribuyó como asesora de temas de psicometría en la Dirección General de Bachillerato Dirección de Sistemas Abiertos de la Secretaría de Educación Pública. Participó como experta en el curso taller: "Aprendizaje centrado en el alumno" dirigido a los docentes de la Universidad de Guadalajara, organizado por el Consejo Mexicano de Investigación COMIE. Y colaboró con el Fondo de Información y documentación para la Industria como analista de evaluación en el proyecto: Evaluación de conocimientos de la Policía Federal. Email: virginia.martinez@ibero.mx

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-4974-986X>

María de las Mercedes Iglesias Sobero

Doctora Interinstitucional en Educación por la Universidad Iberoamericana. Actualmente coordina el programa de Evaluación Educativa en la Dirección de Desarrollo y Acompañamiento Educativo de la Universidad Iberoamericana. Es miembro de la Red Iberoamericana de Investigadores sobre Evaluación de la Docencia (RIIED). Se desempeñó como docente investigador en el Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México. Ocupó una dirección de área en la Junta de Gobierno del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), siendo parte del staff de la Consejera Presidenta. Email: maria.iglesias@ibero.mx

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-0747-9838>

Desarrollo de un Cuestionario de Autoevaluación de la Competencia Docente en Línea

Development of a Self-evaluation Questionnaire of Online Teaching Competence

Edna Luna Serrano * y Luz Adriana Vital Elías

Universidad Autónoma de Baja California, México

DESCRIPTORES:

Educación a distancia
Evaluación formativa
Evaluación del profesor
Retroalimentación
Calidad de la enseñanza

RESUMEN:

Una de las estrategias privilegiadas en los procesos de evaluación formativa de la docencia es la autoevaluación. El objetivo de este artículo es reportar el proceso de investigación que permitió desarrollar un cuestionario de autoevaluación de la competencia docente en línea en educación superior. Los participantes fueron seis expertos en el diseño e implementación de cursos en línea y un total de 130 docentes universitarios. El método consistió en dos etapas. 1) Desarrollo del instrumento a través de: fundamentación teórica sobre los elementos de la competencia docente en línea; operacionalización del constructo; y validación de la matriz por el juicio de expertos. 2) Aportación de evidencias de confiabilidad y validez incluyó: la aplicación del cuestionario; cálculo de estadísticos descriptivos; determinación de la confiabilidad de los puntajes; y análisis factorial exploratorio. Se identificaron dos factores: previsión e interacción didáctica; y, gestión del proceso de enseñanza y valoración de los aprendizajes; 44 ítems con una varianza total de 44.7 y alpha ordinal de .94. Se concluye que los resultados corroboraron el fundamento teórico del instrumento, por lo que se recomienda su aplicación en la retroalimentación de la práctica docente en línea.

KEYWORDS:

Distance education
Formative evaluation
Faculty evaluation
Feedback
Quality of teaching

ABSTRACT:

One of privileged strategies in formative evaluation of teaching processes is self-evaluation. The objective of this article is to report the research process that allowed the development of a formative assessment questionnaire of on-line teaching based on self-evaluation. The participants were six experts on the design and implementation of on-line courses, and a total of 130 university teachers. The method consisted of two stages: 1) Development of the instrument through theoretical background regarding the elements of the on-line teaching competencies; construct operationalization; and matrix validation by expert's judgment; 2) Contribution of confidence evidence and validity included the application of the questionnaire; descriptive statistical calculations; establishment of the scores reliability; exploratory factorial analysis. Two factors were identified: forecast and didactic interaction, and management of the teaching process and assessment of learning experience; 44 items, a total variance of 44.7% and alpha ordinal of 0.94. It was concluded that the results corroborated the instrument's theoretical background so that its application is recommended in the feedback of online teaching practice.

CÓMO CITAR:

Luna, E. y Vital, L. A. (2021). Desarrollo de un cuestionario de autoevaluación de la competencia docente en línea. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 14(1), 69-85.

<https://doi.org/10.15366/riee2021.14.1.004>

*Contacto: eluna@uabc.edu.mx

ISSN: 1989-0397

<https://revistas.uam.es/riee>

Recibido: 9 de septiembre 2020

1ª Evaluación: 29 de octubre 2020

2ª Evaluación: 1 de diciembre 2020

Aceptado: 4 de diciembre 2020

1. Introducción

La evaluación se ha configurado como una estrategia privilegiada para apoyar el cumplimiento de las metas de la educación. Desde esta perspectiva, la evaluación educativa se reconoce como necesaria en la medida que hace posible incrementar la comprensión sobre: los estudiantes, el profesorado, los programas y servicios que se ofrecen (Phillips, 2018). En particular, la evaluación de la docencia se asume como una práctica social con implicaciones de carácter público y privado, y repercusiones para la sociedad, las instituciones y los docentes (Red Iberoamericana de Investigadores sobre la Evaluación de la Docencia [RIIED], 2008). Asimismo, se advierte la necesidad de ser coherente con la filosofía institucional, con el modelo pedagógico que sustenta la práctica docente y con las condiciones particulares del contexto donde se realiza la evaluación, solo así, se logrará que los resultados de la evaluación sean útiles para mejorar la docencia.

Son ampliamente reconocidas las dos funciones críticas de la evaluación. Por un lado, la función sumativa (igualmente nombrada de resultado, final, de producto) efectuada con el fin de tomar decisiones de tipo administrativo o punitivas; y por otro, la función formativa (denominada también como evaluación intermedia o de proceso) realizada con el propósito de mejora (Jornet, Perales y González-Such, 2020; Scriven, 1991). Desde el planteamiento original de Scriven (1967), donde distingue entre las dos funciones de la evaluación, el concepto de evaluación formativa ha mantenido su premisa original, dado que las diversas definiciones puntualizan que el objetivo de la evaluación formativa es facilitar el mejoramiento del objeto evaluado (Black y Wiliam, 1998; Brookhart, 2009; Scriven, 1967, 1991). Asimismo, asociado de manera invariable se encuentra el concepto de retroalimentación con el fin de orientar la mejora (Bloom, 1969; Brookhart, 2009), y que la “evaluación formativa no es una prueba es un proceso” (Popham, 2008, p. 6). Desde esta lógica la evaluación formativa se aleja del control y se posiciona en la búsqueda de la mejora de los agentes implicados.

De manera general, la retroalimentación es conceptualizada como información provista por un agente (por ejemplo, el profesor, un par, uno mismo) con respecto al desempeño del destinatario. Si bien, una gran variedad de estudios ha argumentado sus beneficios, al mismo tiempo, se ha probado que la retroalimentación por sí misma no surte las consecuencias esperadas, su logro se ha asociado a la entrega de información acerca de la tarea y cómo realizarla de manera efectiva. Desde esta perspectiva, se propone que el proceso de retroalimentación se estructure alrededor de tres preguntas: ¿cómo voy?, ¿a dónde voy? y ¿qué sigue? (Hattie y Timperley, 2007).

Una forma de brindar retroalimentación al docente es a través de la autoevaluación, misma que es reconocida como una estrategia privilegiada en los procesos de evaluación formativa de la docencia (Centra, 1993). Se define como autoevaluación al proceso mediante el cual el docente valora su desempeño con base en la reflexión sobre sí mismo, de los factores personales (conocimientos, capacidades y potencialidades) e institucionales que afectan su enseñanza (de Diego y Rueda, 2012; García, 2014).

La importancia de la evaluación de la enseñanza en línea ha sido ampliamente justificada. Cabe precisar que, la evaluación se ha orientado a los factores directamente relacionados con la calidad de la educación virtual, donde las dimensiones frecuentes son: el contexto institucional, la infraestructura tecnológica, los estudiantes, el docente, los aspectos pedagógicos y las dimensiones enfocadas en la evaluación del ciclo de vida de un curso virtual: el diseño, desarrollo y sus resultados (Marciniak y Gairín, 2018). En el mismo sentido, los estrechamente relacionados con los cursos tales como: el diseño, el contenido, el docente y el sistema de apoyo para estudiantes y docentes (McClary, 2013). Sin embargo, la investigación no ha centrado su interés en la actividad docente. Así, no se ha prestado suficiente atención al desarrollo y validación de instrumentos de evaluación de la docencia orientados a la mejora de la actividad. El objetivo de este artículo es reportar el proceso de investigación que permitió desarrollar un cuestionario de autoevaluación de la competencia docente en línea en educación superior.

2. Autoevaluación para la evaluación formativa de la competencia docente

La autoevaluación en la evaluación de la docencia implica que el docente evalúe su desempeño con el propósito de identificar sus fortalezas y debilidades para mejorar su labor (Seldin, 1999). Se argumenta que la autoevaluación apoya a los maestros a comprender lo que constituye una buena práctica, estimula las capacidades de auto monitoreo de los profesores y prepara a los maestros para el aprendizaje a lo largo de la vida (Ross y Bruce, 2007). Desde esta aproximación Diggelen y otros (2013) proponen que el proceso de autoevaluación se realice de acuerdo con una serie de requerimientos:

Sistematizar el proceso de autoevaluación a través del uso de estándares, competencias o marcos de la buena enseñanza. Los estándares para la docencia se identifican como una base sólida sobre la cual juzgar la calidad de las oportunidades de aprendizaje que los profesores dan a sus estudiantes. Para Shulman (2005) entre las cualidades que deben reunir los estándares destacan: 1) ser plausibles para la comunidad profesional para la cual fueron diseñados, y 2) tener relación con las concepciones normativas apropiadas de enseñanza y formación docente. En esta lógica, los estándares presentan, las funciones del profesor en términos de lo que debe saber, creer y poder hacer. Además, se espera que funcionen como un puente entre la investigación y la práctica, para ello, deben sustentarse en la investigación sobre la enseñanza, el aprendizaje y la formación docente (Ingvarson, 2013). Las competencias implican la utilización de diversos recursos culturales, cognitivos, psicomotores y afectivos en contextos y situaciones específicas (Cano, 2008; Perrenoud, 2004). Los marcos para la buena enseñanza describen de manera explícita los conocimientos, las habilidades y competencias que deben prevalecer en la práctica docente. Por ello, proponen integrar el consenso de la investigación con las cualidades de la práctica docente eficaz, validadas por la comunidad educativa de referencia; incluidas las responsabilidades docentes en la formación integral y el logro del aprendizaje de los estudiantes (Vaillant, 2008).

Proporcionar retroalimentación al docente. Donde cabe tener presente que el concepto de retroalimentación ha evolucionado a través de los años (Cano, 2014). Las definiciones más tradicionales lo definen como la información posterior a la respuesta de los participantes que les comunica acerca del estado de su rendimiento (Narciss, 2008). En la actualidad, la tendencia dominante en los estudios sobre retroalimentación plantea dos consignas básicas: participativa, lo cual conlleva involucrar a los participantes en recabar información acerca de sus fortalezas y debilidades; y colaborativa, implicarlos en la interpretación y en el diseño de las acciones que pueden llevar a la mejora de los procesos y de los productos que generan (Cano, 2014).

Propiciar la reflexión docente. La reflexión en los procesos de autoevaluación se propone apoyar la estructuración y reestructuración del conocimiento del profesor sobre su práctica docente (Diggelen et al., 2013), para lo cual se requiere disponer de elementos de referencia que orienten el análisis, pueden ser los estándares, las competencias o los marcos de la buena enseñanza (Luna et al., 2019). Asimismo, por obvio que parezca cabe señalar que los procesos de autoevaluación docente requieren de un clima de confianza para quienes se autoevalúan.

El Modelo de Evaluación de Competencias Docentes en Línea (MECDL) de García-Cabrero et al. (2018), se desarrolló con base en los planteamientos teóricos y conceptuales de modelos sustentados en el constructivismo socio-cultural, el constructivismo social y el conectivismo. En específico del Modelo de Comunidad de Indagación (CoI), incluye elementos relacionados con las categorías Presencia Docente, Presencia Cognitiva y Presencia Social (Garrison et al., 2000), también la Presencia Emocional (Cleveland-Innes y Campbell, 2012). Asimismo, del Modelo Conversacional de Laurillard (2002) los aspectos relacionados con la conversación entre el docente y los alumnos; además, contiene elementos derivados de los modelos de diseño instruccional para ambientes virtuales, como proporcionar retroalimentación oportuna y facilitar el desarrollo paulatino de la autonomía del alumno; de los modelos flexibles de enseñanza lo relativo a adaptar las actividades de acuerdo con las necesidades individuales o grupales de los alumnos. Comprende la dimensión previsión del proceso de enseñanza-aprendizaje (con 5 competencias y 27 indicadores); conducción del proceso de enseñanza-aprendizaje (con 3 competencias y 40 indicadores); y valoración del impacto del proceso enseñanza-aprendizaje (con una competencia y 6 indicadores). Se diseñó como un marco de referencia

conceptual para orientar la práctica docente, su evaluación y formación del profesorado virtual. Cabe mencionar que es un modelo validado para las IES mexicanas.

En el desarrollo de instrumentos de autoevaluación docente se han utilizado distintos tipos de referentes. Por ejemplo, De Diego y Rueda (2012) desarrollaron un instrumento de autoevaluación de competencias docentes para el ámbito de la docencia universitaria presencial con base en el Modelo de Evaluación de Competencias Docentes (García et al., 2008), en consecuencia valora competencias relacionadas con la planeación de la asignatura, la gestión de la progresión de los aprendizajes, la interacción didáctica en el aula, la comunicación académica y la valoración del proceso enseñanza-aprendizaje. Incluye 42 reactivos distribuidos de acuerdo con estas competencias y al término de cada agrupamiento de reactivos se incluye una pregunta abierta que solicita la argumentación del docente respecto a las respuestas consignadas. Al final, solicita una reflexión respecto a cómo podría mejorar su práctica docente.

En el ámbito de la educación básica el instrumento de Akram y Zepeda (2015) se elaboró con base en cinco estándares propuestos por el Ministerio de Educación de Pakistán: conocimiento de la materia, planeación y estrategias instruccionales, ambiente de aprendizaje y comunicación efectiva.

3. Método

3.1. Participantes

Se contó con la colaboración de dos grupos de participantes: expertos en el diseño e implementación de cursos en línea y docentes.

Grupo de expertos para la validez de contenido. Se formó un comité de jueces integrado por seis especialistas adscritos a diversas universidades mexicanas. En la conformación del grupo se consideró su perfil académico y diversidad de experiencias en la enseñanza en línea. De esta forma, se constituyó por un investigador con más de 25 años de experiencia en docencia, gestión y modelos educativos en línea; una investigadora especializada en innovación educativa y ambientes *e-learning*, *b-learning* y *m-learning*; un experto en diseño instruccional y desarrollo de software educativo; un psicómetra y dos docentes con experiencia en cursos en línea.

Docentes. Se calculó una muestra no probabilística por cuotas, conformada por 130 docentes de la Universidad Autónoma de Baja California (UABC) registrados en la planta docente con al menos una asignatura en línea. De los participantes, el 61% fueron mujeres y el 39% hombres. Distribuidos en programas de las siguientes áreas del conocimiento: ingeniería y tecnología; ciencias de la salud; ciencias naturales y exactas; educación y humanidades, ciencia sociales y administrativas.

3.2. Instrumentos

Modelo de Evaluación de Competencias Docentes en Línea (MECDL) de García-Cabrero et al. (2018). El MECDL plantea tres dimensiones: 1. Previsión del proceso enseñanza-aprendizaje; 2. Conducción del proceso enseñanza-aprendizaje y 3. Valoración del proceso enseñanza-aprendizaje.

Formulario de valoración de los ítems. Dirigido a la revisión general del constructo y el análisis de contenido de cada ítem; con el fin de emitir un dictamen de aceptar, modificar o eliminar un ítem (Sireci y Faulker-Bond, 2014).

Formulario de validación para los jueces. El formulario se utilizó de forma impresa y en hojas de cálculo de *Google*. En la validación de las competencias, el criterio fue el grado de suficiencia de los ítems y la inclusión de los ítems necesarios para evaluar cada competencia. Mientras que la valoración de los ítems fueron los que comúnmente se usan en este tipo de trabajos: claridad, relevancia y congruencia (Cuadro 1).

Cuadro 1
Criterios de evaluación

Criterio	Descripción	Escala
Claridad	Grado en que el ítem comunica de manera clara y directa la información, es decir, que no admite más de una interpretación posible.	4. Muy claro 3. Claro 2. Poco claro 1. No claro
Relevancia	Grado en que la información contenida en el ítem es importante para evaluar las competencias correspondientes.	4. Muy relevante 3. Relevante 2. Poco relevante 1. No relevante
Congruencia	Grado en el que el ítem es coherente con la competencia correspondiente.	4. Muy congruente 3. Congruente 2. Poco congruente 1. No congruente

Nota. Elaboración propia.

3.3. Procedimiento

Este trabajo corresponde a un estudio tipo descriptivo y transversal, dado que se analizó lo que ocurre con el fenómeno de interés sin manipular los factores y describe la situación en la condición natural de la realidad, además, la recolección de datos se dio en un solo momento (Hernández, Fernández y Baptista, 2010). Se desarrolló en tres etapas que a continuación se detallan.

3.3.1 Etapa 1. Desarrollo del instrumento

Fase 1. Fundamentación teórica. Se elaboró un marco sustantivo sobre competencia docente en línea, autoevaluación docente, diseño de instrumentos e instrumentos de autoevaluación docente en línea.

Fase 2. Operacionalización del constructo. La estrategia seguida en la operacionalización del constructo fue el desarrollo de una matriz de especificaciones, donde se tomó como referencia el Modelo de Evaluación de Competencias Docentes en Línea (MECDL) de García-Cabrero y otros (2018). La matriz se organizó de acuerdo con la estructura del MECDL en dimensiones: 1. Previsión del proceso enseñanza-aprendizaje, 2. Conducción del proceso enseñanza-aprendizaje y 3. Valoración del impacto del proceso enseñanza-aprendizaje en línea. En la elaboración de los ítems se consideraron los indicadores como acciones que el docente debe realizar en cada una de las fases del proceso de enseñanza en línea. Además, el psicómetra valoró los componentes que integraron la matriz: competencias, indicadores e ítems. Primero, revisó la estructura general del constructo con el propósito de juzgar la pertinencia de los ítems; enseguida, analizó cada ítem con el fin de identificar si presentaban problemas de contenido o problemas técnicos; por último, emitió un dictamen a cada ítem con base en tres valores: aceptar, modificar o eliminar el ítem.

Fase 3. Validación de la matriz por el juicio de expertos. Se realizó una sesión en formato de seminario donde a cada experto se le entregó el formato de validación de forma impresa, y en formato electrónico en hojas de cálculo de Google, para ello se dispuso del equipo de cómputo necesario para cada participante. Se valoraron tres elementos: 1) claridad del reactivo, 2) relevancia del reactivo y 3) congruencia (ver Cuadro 1).

Se inició con la dimensión de *Previsión*, seguida de *Conducción* y al final *Valoración*. Los expertos evaluaron de manera individual y registraron en la hoja de cálculo el puntaje otorgado a cada reactivo de forma sincrónica. Además, se tuvo la posibilidad de agregar comentarios sobre los ítems.

A continuación, se procedió a revisar todos los ítems que obtuvieron un promedio igual o menor que 2.5 (de esta forma se identificaron los ítems observados). En conjunto con los jueces se realizó un análisis riguroso de cada uno de las observaciones y se clasificaron las observaciones en las categorías: falta de claridad, irrelevante e incongruente. Las modificaciones se acordaron por consenso. De esta manera, se buscó el acuerdo inter-subjetivo del grupo de expertos en relación con los ajustes a realizar (Bakieva et al.,

2019). El producto de esta etapa fue la primera versión del Cuestionario de Autoevaluación de la Competencia Docente en Línea (CACDL).

3.3.2. Etapa 2. Aportación de evidencias de confiabilidad y validez

Fase 1. Aplicación del cuestionario. El CACDL se envió por medio de la plataforma *LimeSurvey* a través de correo electrónico a la población de docentes que impartían en ese momento asignaturas en línea en los diversos programas educativos que ofrece la UABC.

Fase 2. Análisis descriptivos. Los puntajes fueron integrados en una base de datos en el software *Statistical Package for the Social Sciences* [SPSS] Versión 21. Enseguida, se obtuvieron los estadísticos descriptivos referentes al número de casos, los porcentajes, así como la distribución de frecuencias los puntajes.

Fase 3. Consistencia interna. El coeficiente de consistencia interna para medir la confiabilidad de los puntajes fue el alfa ordinal. Dado que los ítems son ordinales se estimó la consistencia interna sobre la matriz de correlaciones policóricas (Elosua y Zumbo, 2008).

Fase 4. Análisis Factorial Exploratorio. Se realizó el Análisis Factorial Exploratorio (AFE) con el software *R Factor* con el fin de observar el comportamiento de las dimensiones que explica el cuestionario según los ítems en su conjunto. Por ser ordinal la métrica de los ítems, se utilizó el AFE a partir de matrices policóricas. Se consideró un criterio de igual o mayor a .30 en las comunidades para decidir sobre la pertinencia de los ítems (Bandalos y Finney, 2010). El método de extracción utilizado fue el *Análisis de Componentes Principales* (ACP) con el objetivo de reducir la cantidad de variables o ítems creando una combinación lineal que explique el mayor porcentaje de varianza observada en cada ítem a partir de un número menor de factores (Frías-Navarro, 2012).

Además, se aplicó el método de rotación oblicua (Quartimin) debido a que este método ha sido propuesto como un criterio de rotación cuando no hay un factor dominante. Cabe señalar que la rotación oblicua se aplica en estudios de las Ciencias Sociales cuando se asume cierta correlación entre los factores ya que en la realidad difícilmente se identifican dimensiones completamente independientes las unas de las otras (Costello y Osborne, 2005). En cuanto al criterio de carga factorial de los ítems se tomó la decisión de conservar los obtenidos de igual o mayor a .30 (Bandalos y Finney, 2010).

4. Resultados

4.1. Etapa 1. Desarrollo del instrumento

La matriz de especificaciones quedó constituida de la siguiente manera: previsión del proceso enseñanza-aprendizaje con 32 ítems; conducción del proceso enseñanza-aprendizaje incluyó 51 ítems; y valoración del impacto del proceso enseñanza-aprendizaje 14 ítems. De esta manera se integró por tres dimensiones, nueve competencias y 97 ítems.

En relación con la sesión de validación, el Cuadro 2 presenta la distribución de las observaciones realizadas a los ítems por dimensión. Los expertos refirieron que 42 ítems eran poco relevantes y que únicamente hacían más extenso el cuestionario, por lo que se acordó excluirlos; la redacción se modificó a 20 ítems para hacerlos más comprensibles; y tres fueron considerados incongruentes. De manera general, la lógica argumentativa de la sesión fue: 1) la cantidad de ítems es elevada, 2) se sugiere seleccionar solo los ítems que arrojan mayor información, y 3) eliminar los ítems valorados como reiterativos entre las dimensiones. Así un total de 45 ítems fueron suprimidos y se generó la segunda versión del CACDL con 52 ítems.

Cuadro 2*Concentrado del proceso de la valoración de contenido de la matriz de especificaciones*

Dimensión	Falta de claridad	Irrelevante	Incongruente
1. Previsión del proceso enseñanza-aprendizaje	8	12	0
2. Conducción del proceso enseñanza-aprendizaje	9	25	3
3. Valoración del impacto del proceso de enseñanza-aprendizaje	3	5	0
Ítems modificados	20		
		42	3
Ítems evaluados 97	Ítems eliminados		45

Nota. Elaboración propia.

4.2. Etapa 2. Aportación de evidencias de confiabilidad y validez

Se enviaron un total 195 cuestionarios y se recibieron de forma completa 130 (el tamaño de muestra requerido).

Análisis Descriptivos. La tendencia central se orientó a contestar de forma positiva, como se puede observar en el Cuadro 3 los valores registrados fueron mayores a 3,5 en una escala de respuesta donde el mínimo es uno y cuatro es el máximo. La excepción fueron tres ítems con una media menor que 3. El reactivo 15 *Planeé la realización de una evaluación diagnóstica para identificar las necesidades de aprendizaje de los alumnos* (media de 2,85), el 42 *Realicé una evaluación diagnóstica al inicio de la asignatura* (media de 2,73) y el 50 *Fomenté entre los alumnos la evaluación del desempeño de sus pares* (media de 2,67).

Cuadro 3*Distribución de frecuencias y porcentajes de las respuestas*

Núm.	Ítem	Nunca	Casi Nunca	Algunas veces	Siempre	total
1.	Establecí la relación de la asignatura con otras del plan de estudio.	7 5,5%	5 3,8%	44 33,8%	74 56,9%	130 100
2.	Relacioné el contenido de la asignatura con el perfil de egreso.	3 2,3%	6 4,6%	29 22,3%	92 70,8%	130 100
3.	Expuse la relación de la asignatura con el campo profesional.	0 0,0%	2 1,5%	29 22,3%	99 76,2%	130 100
4.	Determiné las metas de aprendizaje para la asignatura.	0 0,0%	0 0,0%	11 8,5%	119 91,5%	130 100
5.	Especifiqué los aprendizajes esperados en cada unidad.	0 0,0%	5 3,8%	15 11,5%	110 84,6%	130 100
6.	Incluí materiales en diversos formatos digitales (por ejemplo, PDF, video, audio) de acuerdo a las necesidades de la asignatura.	0 0,0%	2 1,5%	28 21,5%	100 76,9%	130 100
7.	Seleccioné materiales digitales pertinentes para las actividades de aprendizaje.	1 0,8%	2 1,5%	21 16,2%	106 81,5%	130 100

8.	Determiné al inicio de la asignatura un cronograma detallado de actividades (por ejemplo, períodos de trabajo, fechas de entrega de tareas individuales y grupales, exámenes).	1 0,8%	1 0,8%	8 6,2%	120 92,3%	130 100
9.	Acordé al inicio de la asignatura las reglas de interacción en medios digitales (netiqueta) sustentadas en valores universales.	3 2,3%	6 4,6%	34 26,2%	87 66,9%	130 100
10.	Precisé las reglas de trabajo para evitar el plagio.	0 0,9%	10 7,7%	27 20,8%	93 71,5%	130 100
11.	Presenté en cada unidad de aprendizaje instrucciones detalladas para su desarrollo (por ejemplo, propósitos de las actividades y dinámicas de trabajo).	0 0,0%	0 0,0%	19 14,6%	111 85,4%	130 100
12.	Estructuré experiencias de aprendizaje que integran conocimientos, habilidades y valores.	0 0,0%	3 2,3%	30 23,1%	97 74,6%	130 100
13.	Incorporé actividades de aprendizaje que involucran trabajo colaborativo en red.	5 3,8%	8 6,2%	61 46,9%	56 43,1%	130 100
14.	Incluí diversas herramientas digitales (foros, redes sociales, videoconferencias) en las experiencias de aprendizaje.	3 2,3%	10 7,7%	46 35,4%	71 54,6%	130 100
15.	Planeé la realización de una evaluación diagnóstica para identificar las necesidades de aprendizaje de los alumnos.	15 11,5%	29 22,3%	48 36,9%	38 29,2%	130 100
16.	Detallé al inicio de la asignatura los criterios de evaluación.	0 0,0%	0 0,0%	2 1,5%	128 98,5%	130 100
17.	Especifiqué estrategias de retroalimentación del desempeño escolar del alumno.	0 0,0%	6 4,6%	41 31,5%	83 63,8%	130 100
18.	Incorporé estrategias de autoevaluación del aprendizaje.	12 9,2%	25 19,2%	52 40,0%	41 31,5%	130 100
19.	Definí estrategias para que los alumnos se evaluaran entre ellos (coevaluación).	42 32,3%	21 16,2%	45 34,6%	22 16,9%	130 100
20.	Delimité estrategias que promueven la reflexión de los alumnos sobre el sentido y significado de los aprendizajes alcanzados.	4 3,1%	6 4,6%	41 31,5%	79 60,8%	130 100
21.	Presenté una introducción de la asignatura para propiciar la integración del grupo.	0 0,0%	6 4,6%	19 14,6%	105 80,8%	130 100
22.	Indiqué los aprendizajes esperados al inicio de cada unidad (o experiencia de aprendizaje).	0 0,0%	4 3,1%	15 11,5%	111 85,4%	130 100
23.	Implementé experiencias de aprendizaje congruentes con los objetivos de la asignatura.	0 0,0%	1 0,8%	16 2,3%	113 86,9%	130 100
24.	Facilité los materiales necesarios para desarrollar los conocimientos conceptuales propuestos en la asignatura.	0 0,0%	0 0,0%	8 6,2%	122 93,8%	130 100
25.	Incluí actividades para desarrollar las actitudes señaladas en la asignatura.	1 0,8%	2 1,5%	21 16,2%	106 81,5%	130 100
26.	Ofrecí criterios para identificar información no confiable.	7 5,4%	17 13,1%	50 38,5%	56 43,1%	130 100

27.	Aclaré las dudas de manera oportuna.	0 0,0%	0 0,0%	27 20,8%	103 79,2%	130 100
28.	Incluí experiencias de aprendizaje que estimularon el interés de los alumnos.	0 0,0%	0 0,0%	43 33,1%	87 66,9%	130 100
29.	Estimulé a los alumnos a reconocer sus aprendizajes relevantes.	0 0,0%	3 2,3%	46 35,4%	81 62,3%	130 100
30.	Ajusté las experiencias de aprendizaje de acuerdo a las características de los alumnos.	2 1,5%	9 6,9%	61 46,9%	58 44,6%	130 100
31.	Proporcioné retroalimentación de forma individual en las situaciones requeridas.	0 0,0%	1 0,8%	26 20,0%	103 79,2%	130 100
32.	Incluí actividades de trabajo colaborativo en red.	8 6,2%	10 7,7%	48 36,9%	64 49,2%	130 100
33.	Verifiqué que las herramientas y los materiales digitales seleccionados para cada experiencia de aprendizaje estuvieran accesibles de forma oportuna.	1 0,8%	1 0,8%	18 13,3%	110 84,6%	130 100
34.	Asesoré a los alumnos cuando existieron dudas o problemas con el manejo de las herramientas digitales utilizadas en la asignatura.	1 0,8%	1 0,8%	20 15,4%	108 83,1%	130 100
35.	Retroalimenté las aportaciones de los alumnos en la realización de las actividades.	0 0,0%	0 0%	23 17,7%	107 82,3%	130 100
36.	Promoví el diálogo sobre el sentido práctico de los contenidos de la asignatura.	0 0,0%	6 4,6%	41 31,5%	83 63,8%	130 100
37.	Fomenté que los alumnos reflexionaran sobre sus experiencias de aprendizaje.	3 2,3%	3 2,3%	45 34,6%	79 60,8%	130 100
38.	Proporcioné igualdad de oportunidades de participación a los alumnos.	0 0,0%	0 0,0%	11 8,5%	119 91,5%	130 100
39.	Implementé estrategias de recuperación a los alumnos con riesgo de rezago.	2 1,5%	12 9,2%	36 27,7%	80 61,5%	130 100
40.	Motivé la participación de los alumnos menos involucrados en las actividades de aprendizaje.	4 3,1%	3 2,3%	45 34,6%	78 69,0%	130 100
41.	Promoví que los alumnos fungieran como apoyo de sus compañeros en las actividades y uso de tecnologías.	6 4,6%	25 19,2%	40 30,8%	59 45,4%	130 100
42.	Realicé una evaluación diagnóstica al inicio de la asignatura.	28 21,5%	24 18,5%	33 25,4%	45 34,6%	130 100
43.	Propicié que los alumnos expresaran sus emociones durante el desarrollo de la asignatura.	6 4,6%	16 12,3%	44 33,8%	64 49,2%	130 100
44.	Mantuve comunicación oportuna con los alumnos a través de medios tecnológicos.	0 0,0%	1 0,8%	23 17,7%	106 81,5%	130 100
45.	Utilicé diversas estrategias de evaluación para acreditar la asignatura acorde a los objetivos de aprendizaje	1 0,8%	3 2,3%	17 13,1%	109 83,8%	130 100

46.	Explicué con claridad los criterios de evaluación de la asignatura.	0 0,0%	0 0,0%	12 9,2%	118 90,8%	130 100
47.	Evalué el aprendizaje de los alumnos en cada experiencia de aprendizaje.	0 0,0%	0 0,0%	16 12,3%	114 87,7%	130 100
48.	Brindé retroalimentación sobre el desempeño global de los alumnos en las actividades colaborativas.	1 0,8%	4 3,1%	35 26,9%	90 69,2%	130 100
49.	Involucré a los alumnos en la evaluación de su propio desempeño.	12 9,2%	18 13,8%	42 32,3%	36 27,7%	130 100
50.	Fomenté entre los alumnos la evaluación del desempeño de sus pares.	26 20,0%	26 20,0%	42 32,3%	36 27,7%	130 100
51.	Solicité a los alumnos evaluar la asignatura.	16 12,3%	19 14,6%	38 29,2%	57 43,8%	130 100
52.	Facilité la reflexión de los alumnos sobre el logro de sus expectativas.	3 2,3%	14 10,8%	38 29,2%	75 57,7%	130 100

Nota. Elaboración propia.

Consistencia interna. Se obtuvo un coeficiente alfa ordinal de .93 del cuestionario, los resultados por dimensión se presentan en el Cuadro 4.

Cuadro 4

Índices de consistencia interna

	Factores	Número de ítems	Alfa Ordinal
Dimensión	CACDL	52	0,93
	1. Previsión	20	0,91
	2. Conducción	24	0,93
	3. Valoración	8	0,81

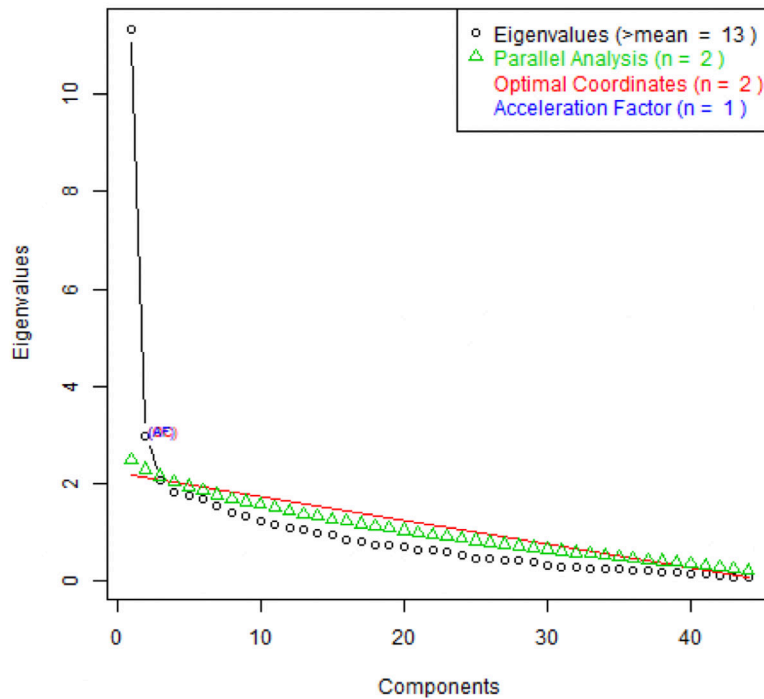
Nota. Elaboración propia.

El coeficiente de correlación punto biserial osciló entre ,23 y ,79, con base en éste el criterio de aceptación de un reactivo fue obtener un puntaje igual o mayor a ,30 (Ebel y Frisbie, 1986). Bajo esta lógica se excluyeron 8 ítems que no alcanzaron el puntaje mínimo.

Análisis Factorial Exploratorio. A través de este método estadístico se facilitó el estudio de la estructura del constructo debido que el AFE contribuye al análisis de los patrones de interrelación entre las variables, la reducción y la clasificación de datos (Frías- Navarro y Pascual, 2012). El estadístico Kaiser-Meyer-Olkin fue de ,731, un valor aceptable, esto ayudó a saber si la muestra es adecuada para distinguir e identificar factores. La prueba de significación estadística de esfericidad de la matriz propuesta por Barlett dio un resultado de <,05. Lo cual indicó que sí se cumplen los requisitos básicos para la aplicación de la técnica de AFE.

Como se observa en la Figura 1 la solución de dos factores se determinó apartir de la comparación de varios métodos. La regla de Kaiser (*eigenvalues*) retiene 13 factores, el análisis de paralelo establece el primer corte en dos factores. Asimismo, el análisis de coordinación óptima, la prueba de Vélicer's arrojó un resultado de 2 factores y el Factor de aceleración de 1.

Figura 1
Gráfico de Sedimentación para la estimación del número de factores



Nota. Elaboración propia.

Se empleó el método de extracción de Componentes Principales y se aplicó una rotación oblicua octogonal (Quartim). En el Cuadro 5 se observan las cargas factoriales de los ítems con una varianza explicada de 44,7.

Cuadro 5
Cargas factoriales

Ítems	F1	F2
19. Definí estrategias para que los alumnos se evaluaran entre ellos (coevaluación).	,91	
50. Fomenté entre los alumnos la evaluación del desempeño de sus pares.	,85	
49. Involucré a los alumnos en la evaluación de su propio desempeño.	,84	
42. Realicé una evaluación diagnóstica al inicio de la asignatura.	,82	
15. Planeé la realización de una evaluación diagnóstica para identificar las necesidades de aprendizaje de los alumnos.	,82	
41. Promoví que los alumnos fungieran como apoyo de sus compañeros en las actividades y uso de tecnologías.	,74	
43. Propicié que los alumnos expresaran sus emociones durante el desarrollo de la asignatura.	,69	
20. Delimité estrategias que promueven la reflexión de los alumnos sobre el sentido y significado de los aprendizajes alcanzados.	,67	

18. Incorporé estrategias de autoevaluación del aprendizaje.	,66
52. Facilité la reflexión de los alumnos sobre el logro de sus expectativas.	,65
36. Promoví el diálogo sobre el sentido práctico de los contenidos de la asignatura.	,60
13. Incorporé actividades de aprendizaje que involucran trabajo colaborativo	,57
37. Fomenté que los alumnos reflexionaran sobre sus experiencias de aprendizaje.	,56
51. Solicité a los alumnos evaluar la asignatura.	,53
32. Incluí actividades de trabajo colaborativo en red.	,52
26. Ofrecí criterios para identificar información no confiable.	,51
3. Expuse la relación de la asignatura con el campo profesional.	,50
48. Brindé retroalimentación sobre el desempeño global de los alumnos en las actividades colaborativas.	,49
2. Relacioné el contenido de la asignatura con el campo profesional.	,47
14. Incluí diversas herramientas digitales (foros, redes sociales, videoconferencias) en las experiencias de aprendizaje.	,45
28. Incluí experiencias de aprendizaje que estimularon el interés de los alumnos.	,45
40. Motivé la participación de los alumnos menos involucrados en las actividades de aprendizaje	,45
17. Especifiqué estrategias de retroalimentación del desempeño escolar del alumno.	,45
30. Ajusté las experiencias de aprendizaje de acuerdo a las características de los alumnos.	,44
29. Estimulé a los alumnos a reconocer sus aprendizajes relevantes.	,42
12. Estructuré experiencias de aprendizaje que integran conocimientos, habilidades y valores.	,40
21. Presenté una introducción de la asignatura para propiciar la integración del grupo	,41
10. Precisé las reglas de trabajo para evitar el plagio.	,36
39. Implementé estrategias de recuperación a los alumnos con riesgo de rezago.	,35
25. Incluí actividades para desarrollar las actitudes señaladas en la asignatura	,32

47. Evalué el aprendizaje de los alumnos en cada experiencia de aprendizaje.	,90
34. Asesoré a los alumnos cuando existieron dudas o problemas con el manejo de las herramientas digitales utilizadas en la asignatura.	,80
35. Retroalimenté las aportaciones de los alumnos en la realización de las actividades.	,71
33. Verifiqué que las herramientas y los materiales digitales seleccionados para cada experiencia de aprendizaje estuvieran accesibles de forma oportuna.	,70
31. Proporcioné retroalimentación de forma individual en las situaciones requeridas.	,70
8. Determiné al inicio de la asignatura un cronograma detallado de actividades (por ejemplo, períodos de trabajo, fechas de entrega de tareas individuales y grupales, exámenes).	,68
5. Especifiqué los aprendizajes esperados en cada unidad.	,66
11. Presenté en cada unidad de aprendizaje instrucciones detalladas para su desarrollo (por ejemplo, propósitos de las actividades y dinámicas de trabajo)	,66
44. Mantuve comunicación oportuna con los alumnos a través de medios tecnológicos	,56
45. Utilicé diversas estrategias de evaluación para acreditar la asignatura acorde a los objetivos de aprendizaje.	,56
23. Implementé experiencias de aprendizaje congruente con los objetivos de la asignatura.	,56
7. Seleccioné materiales digitales pertinentes para las actividades de aprendizaje.	,55
24. Facilité los materiales necesarios para desarrollar los conocimientos conceptuales propuestos en la asignatura.	,47
9. Acordé al inicio de la asignatura las reglas de interacción en medios digitales (netiqueta) sustentadas en valores universales.	,44

Nota. Método de extracción: Análisis de componentes principales. Método de rotación: Octogonal Quartimin
Elaboración propia.

En consideración a los resultados del AFE se analizaron los nombres de los factores contrastando los agrupamientos con la teoría. Como se observa en el Cuadro 5, el factor 1 agrupa actividades que corresponden al momento previo al desarrollo del proceso de enseñanza, por ejemplo: reactivo 19 “*Definí estrategias para que los alumnos se evaluarán entre ellos (coevaluación)*”, otro ejemplo, reactivo 2 “*Relacioné el contenido de la asignatura con el perfil de egreso*”. Además, el factor agrupa variables que comprenden la interacción docente-alumno, alumno-alumno en relación a las estrategias didácticas que se realizan durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, por ejemplo: reactivo 40 “*Motivé la participación de los alumnos menos involucrados en las actividades de aprendizaje*”; reactivo 41 “*Promoví que los alumnos fungieran como apoyo de sus compañeros en las actividades y uso de tecnologías*”. Con base en ello, al factor 1 se le nombró *previsión e interacción didáctica*.

Al factor 2 se le denominó *gestión del proceso de enseñanza y valoración de los aprendizajes*, debido a que integra actividades que corresponden al docente como agente responsable del proceso de enseñanza-aprendizaje. Por ejemplo: reactivo 7 “*Seleccioné materiales digitales pertinentes para las actividades de aprendizaje*”, otro ejemplo, es el reactivo 33 “*Verifiqué que las herramientas y los materiales digitales seleccionados para cada experiencia de aprendizaje estuvieran accesibles de forma oportuna*”

Se realizó el análisis de consistencia interna a la nueva estructura del CACDL. De acuerdo con los resultados la consistencia interna del cuestionario es adecuada puesto que se obtuvo un coeficiente de alfa ordinal de ,94 (Cuadro 6).

Cuadro 6
Índices de consistencia interna del CACDL

Factores	Número de ítems	Alfa Ordinal
CACDL	44	,94
1. Previsión e interacción didáctica	30	,93
2. Gestión de la conducción y evaluación de los aprendizajes	14	,85

Nota. Elaboración propia.

La versión final del CACDL quedó integrado por 44 ítems distribuidos en dos dimensiones: 1. previsión e interacción didáctica (30 ítems) y 2. gestión del proceso de enseñanza y valoración de los aprendizajes (14 ítems). En el Cuadro 7 se presentan las propiedades generales del resultado del trabajo realizado.

Cuadro 7
Propiedades del CACDL

Propiedades	Definición
Nombre del cuestionario	Cuestionario de Autoevaluación de la Competencia Docente en Línea (CACDL)
Población objetivo	Docentes que imparten unidades de aprendizaje en la modalidad en línea
Usuarios	Directivos y docentes
Uso de los resultados	Evaluación Formativa
Vía de administración	Plataforma en línea
Contenido	
Dimensiones	Ítems
1. Previsión e interacción didáctica	30
2. Gestión del proceso de enseñanza y Valoración de los aprendizajes	14
	Total de ítems 44
	1) Nunca
	2) Casi nunca
Tipo de respuesta	3) Algunas veces
	4) Siempre

Nota. Elaboración propia.

5. Discusión y conclusiones

Este trabajo reconoce la necesidad de contar con instrumentos de evaluación formativa de la competencia docente que faciliten proporcionar retroalimentación sustentada en la investigación sobre la enseñanza, el aprendizaje y la formación docente. Aun cuando, se ha argumentado sobre las bondades de la retroalimentación es incipiente la investigación y diseño de instrumentos de autoevaluación de la competencia docente en línea. Al incorporar los principios de enseñanza por competencias de la modalidad en línea en la elaboración de un instrumento de autoevaluación, se busca la retroalimentación de la práctica docente con información válida para la reflexión docente y la toma de decisiones.

El desarrollo del CACDL permitió operacionalizar en elementos observables, los planteamientos teóricos de modelos propios de la modalidad de enseñanza en línea y por competencias integrados en el MECDL (García-Cabrero et al., 2018). Su diseño se llevó a cabo desde la perspectiva de evaluación de competencias por medio de indicadores, la que asume que es posible el desglose de las competencias para su evaluación (Denyer et al., 2007). Los resultados corroboraron el fundamento teórico del instrumento con medidas aceptables de validez. Por tanto, se superó una de las recurrentes limitaciones de los instrumentos de evaluación de la docencia que es su escasa fundamentación teórica y la exigua utilización de métodos psicométricos (Oon et al., 2017).

La utilización del CACDL facilita que la retroalimentación a los docentes sea participativa, dado que los involucra en recabar información acerca de sus fortalezas y debilidades; y colaborativa, en la medida que sean implicados en la interpretación y diseño de acciones que pueden llevar a la mejora de los procesos de enseñar y aprender. Esto con el fin de lograr que la retroalimentación sea eficiente (Cano, 2014).

De manera general, en los procesos de evaluación docente persiste un amplio cuestionamiento sobre el uso e interpretación de los resultados y sus consecuencias (Benton y Cashin, 2014). En consecuencia, el cuestionamiento de fondo es el de la validez. La validez entendida como calidad de la evaluación, involucra elementos constitutivos tales como: credibilidad, utilidad, alineación con la teoría, validez cultural y validez consecuencial (Jornet et al., 2020). Por lo que cabe resaltar la persistente necesidad de implementar procesos de evaluación docente eminentemente formativos, y vincular los resultados de la evaluación a estrategias institucionales de formación permanente *ad hoc* a las condiciones del profesorado.

Agradecimientos

Este trabajo fue realizado gracias al financiamiento otorgado al proyecto “Desarrollo y Validación de un Modelo de Evaluación de Competencias Docentes en Línea en Educación Superior” por el Programa para el Desarrollo Profesional Docente en 2015. Asimismo, se reconoce el valioso apoyo otorgado por el Centro de Educación Abierta y a Distancia- UABC.

Referencias

- Akram, M., y Zepeda, S. (2015). Development and validation of a teacher self-assessment instrument. *Journal of Research and Reflections in Education*, 9(2), 134-148.
- Bakieva, M., Jornet, J. M. y González, J. (2019). Evidencias de validez interna de un instrumento para evaluar la colegialidad docente. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 21(e14), 1-12.
<https://doi.org/10.24320/redie.2019.21.e14.2127>
- Bandalos, D. L. y Finney, S. J. (2010). Factor analysis: Exploratory and confirmatory. En G. R. Hancock, R. O. Mueller y L. M. Stapleton (Eds.), *The reviewer's guide to quantitative methods in the social sciences* (pp. 93-114). Routledge.
- Benton, S. L. y Cashin, W. E. (2014). Student ratings of instruction in college and university courses. En M. B. Paulsen (Ed.), *Higher education: Handbook of theory and research* (pp. 279-326). Springer Science+Business.
https://doi.org/10.1007/978-94-017-8005-6_7
- Black, P. y Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education*, 5(1), 7-74.
- Bloom, B. S. (1969). Some theoretical issues relating to educational evaluation. En R. W. Taylor (Ed.), *Educational evaluation: New roles, new means: The 68th yearbook of the National Society for the Study of Evaluation, Part II* (pp. 26-50). University of Chicago Press.
- Brookhart, S. (2009). Editorial. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 28(1), 1-2.
<https://doi.org/10.1111/j.1745-3992.2009.01131.x>

- Cano, E. (2014). Análisis de las investigaciones sobre feedback: Aportes para su mejora en el marco del EES. *Bordón*, 66(4), 9-24. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2014.66402>
- Cano, M. E. (2008). La evaluación por competencias en la educación superior. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 12(3), 1-17.
- Centra, J. A. (1993). *Reflective faculty evaluation: Enhancing teaching and determining faculty effectiveness*. The Jossey-Bass.
- Cleveland-Innes, M. y Campbell, P. (2012). Emotional presence, learning, and the online learning environment. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 13(4), 269-292. <https://doi.org/10.19173/irrodl.v13i4.1234>
- Costello, A. y Osborne, J. (2005). Best practices in exploratory factor analysis: Four recommendations for getting the most from your analysis. *Practical Assessment Research & Evaluation*, 10(1), art 7.
- De Diego, M. y Rueda, M. (2012). La evaluación docente en educación superior: Uso de instrumentos de autoevaluación, planeación y evaluación por pares. *Voces y Silencios: Revista Latinoamericana de Educación*, 3(2), 59-76.
- Denyer, M., Furnemont, J., Poulain, R. y Vanloubbeeck, G. (2007). *Las competencias en la educación, un balance*. Fondo de Cultura Económica.
- Diggelen, M., Brok, P. y Beijgaard, D. (2013) Teachers' use of a self-assessment procedure: The role of criteria, standards, feedback and reflection. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 19(2), 115-134. <https://doi.org/10.1080/13540602.2013.741834>
- Ebel, R. L. y Frisbie, D. A. (1986). *Essentials of education measurement*. Prentice Hall.
- Elosua, P. y Zumbo, B. (2008). Coeficientes de fiabilidad para escalas de respuesta categórica ordenada. *Psicothema*, 20(4), 896-901.
- Frías-Navarro, D. y Pascual, M. (2012). Prácticas del análisis factorial exploratorio (AFE) en la investigación sobre conducta del consumidor y marketing. *Suma Psicológica*, 19(1), 45-58. <https://doi.org/10.14349/sumapsi2012.114180/13540602.2013.741834>
- García, M. R. (2014). *Modelos de evaluación docente en el mundo e instrumentos utilizados para evaluar: Ventajas, desventajas y consideraciones para su elección*. https://www.mideuc.cl/wp-content/uploads/2014/12/Informe_tecnico-_Maria_Rosa_Garcia1.pdf
- García-Cabrero, B., Loredó, J., Luna, E. y Rueda, M. (2008). Modelo de evaluación de competencias docentes para la educación media y superior. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 1(13), 124-136.
- García-Cabrero, B., Luna, E., Ponce, S., Cisneros-Cohemour, E., Cordero, G. y Espinoza, J. (2018). Las competencias docentes en entornos virtuales: Un modelo para su evaluación. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 21(1), 343-365. <https://doi.org/10.5944/ried.21.1.18816>
- Garrison, D. R., Anderson, T. y Archer, W. (2000). Critical inquiry in a text-based environment: Computer conferencing in higher education. *The Internet and Higher Education*, 2(2), 87-105.
- Hattie, J. y Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Education Research*, 77(1), 81-112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. McGraw Hill.
- Ingvarson, L. (2013). Estándares de egreso y certificación inicial docente: la experiencia internacional. *Calidad en la Educación*, 38, 21-77. <https://doi.org/10.4067/S0718-45652013000100010>
- Jornet, J., Perales, M. y González-Such, J. (2020). El concepto de validez de los procesos de evaluación de la docencia. *Revista Española de Pedagogía*, 78(276), 233-252. <https://doi.org/10.22550/REP78-2-2020-01>
- Laurillard, D. (2002). Rethinking teaching for the knowledge society. *EDUCAUSE Review*, 37(1), 16-24.
- Luna, E., Pedroza, L. H. y Córdova, P. L. (2019). Alineamiento entre estándares de desempeño docente y el programa de estudios de preescolar mexicano. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 27(17). <https://doi.org/10.14507/epaa.27.3595>

- Marciniak, R. y Gairín, J. (2018). Dimensiones de evaluación de la calidad de educación virtual: Revisión de modelos referentes. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 21(1), 217-238.
<https://doi.org/10.5944/ried.21.1.16182>
- McClary, J. (2013). Factor in high quality distance learning courses. *Online Journal of Distance Learning Administration*, 16(2), 230-256.
- Narciss, S. (2008). Feedback strategies for interactive learning tasks. En J. M. Spector, M. D. Merrill, J. J. G. Van Merriënboer y M. P. Driscoll (Eds.), *Handbook of Research on Educational Communications and Technology* (pp. 125-143). Erlbaum.
- Oon, P. T., Spencer, B. y Chun, S. K. (2017). Psychometric quality of a student evaluation of teaching survey in higher education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 42(5), 788-800.
<https://doi.org/10.1080/02602938.2016.1193119>
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Graó.
- Phillips, D. (2018). The many functions of evaluation in education. *Education Policy Analysis Archives*, 26(46), 205-245. <https://doi.org/10.14507/epaa.26.3811>
- Popham, W. J. (2008). *Transformative assessment*. ASCD.
- Red Iberoamericana de Investigadores sobre la Evaluación de la Docencia [RIIED]. (2008). Reflexiones sobre el diseño y puesta en marcha de programas de evaluación de la docencia. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 1(3e), 163-168.
- Ross, J. y Bruce, C. (2007). Teacher self-assessment: A mechanism for facilitating professional growth. *Teaching and Teacher Education*, 23(2), 146-159.
- Scriven, M. (1967). The methodology of evaluation, en R. W. Tyler, R. M. Gagne y M. Scriven (Eds.), *Perspectives of curriculum evaluation* (pp. 39-83). Rand McNally.
- Scriven, M. (1991). *Evaluation thesaurus*. Sage.
- Seldin, P. (1999). *Cambiando prácticas en evaluación de la enseñanza*. Anker Publishing Company.
- Shulman, L. (2005). Conocimientos y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 9(2), 1-30.
- Sireci, S. y Faulkner-Bond, M. (2014). Validity evidence based on test content. *Psicothema*, 26(1), 100-107.
<https://doi.org/10.7334/psicothema2013.256>
- Vaillant, D. (2008). Algunos marcos referenciales en la evaluación del desempeño docente. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa* 2(1), 8-22.

Breve CV de las autoras

Edna Luna Serrano

Licenciada y maestra en psicología por la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y doctora en educación por la Universidad Autónoma de Sinaloa (México). Es investigadora en el Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo (IIDE) de la Universidad Autónoma de Baja California (UABC). Su línea de investigación es evaluación educativa, en particular evaluación de la docencia y evaluación de la formación profesional. Forma parte del Sistema Nacional de Investigadores Nivel II, Editora Científica de la Revista Electrónica de Investigación Educativa, líder del Cuerpo Académico Evaluación Educativa de la UABC (consolidado) y Coordinadora de la Red de Investigadores sobre Evaluación de la Docencia. Email: eluna@uabc.edu.mx

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-1496-548X>

Luz Adriana Vital Elías

Ha sido docente de Educación Media Superior y Superior. Labora en la Universidad Autónoma de Baja California. Cuenta con el grado de Maestría en Ciencias Educativas. Es Lic. En Ciencias de la Educación con mención honorífica y reconocimiento al Mérito Escolar. Reconocimiento por parte de Universidad Autónoma De Baja California por haber obtenido desempeño sobresaliente en el Examen General de Egresados de Licenciaturas. Email: adriana.vital@uabc.edu.mx

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-6738-8298>

Evaluación Docente y Mejora Profesional. Descubrir el Encanto de su Complicidad

Teacher Evaluation and Professional Improvement. Discover the Charm of its Complicity

María Amparo Calatayud Salom *

Universidad de Valencia, España

DESCRIPTORES:

Evaluación docente
Mejora
Retroalimentación
Autoevaluación
Reflexión

RESUMEN:

Actualmente, nos encontramos en un momento óptimo y crucial, lleno de complejidad y con unas grandes necesidades de progresar y mejorar tras los meses de pandemia vividos tras el COVID-19. Aunque España, es uno de los países en los que apenas se ha abordado la evaluación docente, ésta debería de ir caminando hacia una corriente vinculada con el desarrollo docente, a través de procesos autoevaluativos. La razón de ser de este artículo radica, a través de los comentarios que vamos a presentar, en tratar de despertar la complicidad entre la evaluación docente y su incidencia en la mejora y desarrollo tanto profesional como personal. Si el profesorado descubriera el encanto que conlleva hacer una evaluación docente de calidad, le llevaría a practicarla porque le ayudaría a mejorar su práctica y, en definitiva, a mejorar los procesos de aprendizaje de los estudiantes que es lo que, verdaderamente, nos debería de preocupar como profesionales de la educación. Por tanto, se incidirá en las reflexiones previas para despertar la complicidad entre la evaluación docente y la mejora profesional, se describirán los pilares en los que se ha de fundamentar y el itinerario autoevaluativo para su puesta en práctica.

KEYWORDS:

Teacher evaluation
Improvement
Feedback
Self-evaluation
Reflection

ABSTRACT:

Currently, we are at an optimal and crucial moment, full of complexity and with great needs to progress and improve after the months of pandemic experienced after COVID-19. Although Spain is one of the countries in which teacher evaluation has barely been addressed, it should be moving towards a trend linked to teacher development, through self-evaluation processes. The *raison d'être* of this article lies, through the arguments that we are going to present, in trying to awaken the complicity between teacher evaluation and its impact on both professional and personal improvement and development. Without a doubt, if teachers discovered the charm of doing a quality teacher evaluation, it would lead them to practice it because it would help them improve their practice and, ultimately, improve the learning processes of students, which is what, truly, we should be concerned as education professionals. Therefore, the previous reflections will be influenced to awaken the complicity between the teacher evaluation and the professional improvement, the pillars on which it has to be based and the self-evaluation itinerary for its implementation will be described.

CÓMO CITAR:

Calatayud, A. (2021). Evaluación docente y mejora profesional. Descubrir el encanto de su complicidad. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 14(1), 87-100.

<https://doi.org/10.15366/riee2021.14.1.005>

*Contacto: amparo.calatayud@uv.es

ISSN: 1989-0397

<https://revistas.uam.es/riee>

Recibido: 21 de agosto 2020
1ª Evaluación: 3 de noviembre 2020
2ª Evaluación: 15 de diciembre 2020
Aceptado: 22 de diciembre 2020

1. Introducción

A estas alturas del siglo XXI en el que nos encontramos nadie duda porque así lo avalan tanto las investigaciones como los informes internacionales recientes como, por ejemplo, PISA, TIMMS, PIRLS, TALIS, etc. que el factor más importante para la calidad de la enseñanza es la calidad del profesorado. Calidad que no puede existir sin mecanismos de evaluación. Este binomio entre evaluación y desarrollo profesional es indisociable. A pesar de su relevancia existe una gran reticencia entre el profesorado en su puesta en marcha. Algunas de las preguntas que nos cuestionamos inciden en: ¿por qué existe entre el profesorado una alergia hacia la evaluación docente?, ¿cuáles son las razones que inundan esta cultura de aversión y rechazo hacia la evaluación?, ¿por qué no entienden el valor formativo y de mejora que tiene?, etc.

Ahora bien, la evaluación docente no es la panacea ante todos los desafíos con los que se enfrentan los sistemas educativos. Si bien como señala Jornet (2019), “un nuevo modelo de escuela es posible, pero para llegar a él hay que aclarar previamente en qué sociedad vivimos y cómo queremos vivir los próximos años, al menos” (p. 4), también es cierto que, a continuación de estas palabras, se añadiría que, necesariamente, hay que apostar por evaluar la escuela que tenemos en estos momentos para comprender sus fortalezas y debilidades que faciliten radiografiar la escuela que queremos en el escenario actual y, lo más importante, qué hacer y cómo para llegar a alcanzar este ideal. Como docentes, es nuestra obligación reflexionar qué sociedad queremos y diseñar evaluaciones que sean coherentes con esa sociedad (Murillo e Hidalgo, 2015).

Indudablemente, no es posible mejorar sin evaluar y, por lo tanto, es evidente que la evaluación del docente ha de estar presente en la mejora de los centros educativos, porque ella en sí misma garantiza de aprendizaje, diálogo, comprensión, mejora y desarrollo profesional y personal. De ahí, su exigencia y necesidad en aras a su complicidad con el cambio e innovación.

Estamos de acuerdo con Murillo e Hidalgo (2016) en que es posible una evaluación docente diferente, una evaluación que contribuya a que los profesores y profesoras trabajen para construir otro sistema educativo que ayude a una sociedad mejor y, por supuesto, como se justificará, posteriormente, esto pasa por impulsar una reflexión profunda de la práctica docente.

2. Reflexiones previas para despertar la complicidad entre la evaluación docente y la mejora profesional

La evaluación docente es, quizás, unos de los pilares del sistema educativo que más reflexión y discusión requiere para lograr un consenso mínimo y suficiente que permita al sistema avanzar hacia la mejora profesional. Pero, antes de embaucarse en ella, el profesorado debería de reflexionar sobre cinco cuestiones que consideramos que son, especialmente, relevantes:

2.1. La Primera Reflexión se centraría en aspectos que tienen que ver con la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes

El profesorado está acostumbrado a evaluar al estudiante, exclusivamente, y sobre esa cultura evaluativa fundamenta su quehacer profesional y el sentido que le da a la educación, la enseñanza, el aprendizaje, etc. Es importante que nos preguntemos sobre cuestiones que tienen que ver con: ¿cómo realizamos el proceso de evaluación a nuestros estudiantes?, ¿qué sentido tiene la evaluación?, ¿qué funciones presenta?, ¿a quién sirve?, etc. Las posibles respuestas determinarán el sentido y funcionalidad que para nosotros tiene la evaluación de la práctica docente. Premisas que se podrían sistematizar en la siguiente frase: “Dime cómo evalúas a tus estudiantes y te diré que concepción tienes de la enseñanza y de la evaluación de la docencia”.

A este respecto quisiera señalar que, tradicionalmente, la evaluación educativa se ha considerado un hecho puntual en el proceso de enseñanza, con la finalidad última de certificar, a través de una calificación, el nivel de aprendizaje alcanzado por los estudiantes. La evaluación se ha equiparado a conceptos como medición, clasificación, calificación, etc. (Calatayud, 2000, 2007). Funciones que ya no representan las acciones primordiales a las que ha de servir la evaluación. En la actualidad, el énfasis se encuentra en el

aprendizaje de los alumnos y en la evaluación como una valiosa herramienta capaz de dar respuesta a las necesidades de las distintas personas implicadas en el proceso educativo y de ofrecer una información detallada sobre su desarrollo. En este sentido, la evaluación se sitúa al servicio del aprendizaje, dado que éste es el mejor modo de ayudar a los estudiantes a aprender y a ser capaces de valorar el propio progreso académico y el desarrollo de sus capacidades personales. Para ello, la evaluación ha de dejar de representar una acción al margen del proceso educativo para convertirse en una situación habitual en la actividad escolar, en un elemento verdaderamente integrado en el proceso de enseñanza y aprendizaje. (Calatayud, 2019).

2.2. Segunda Reflexión: ¿Por qué creemos que es necesario evaluar la práctica del profesor/a? ¿Cuáles son las razones que emergen para la cristalización de la evaluación docente?

Si no se está convencido/a de que la evaluación nos va a ayudar a mejorar, a detectar los puntos fuertes o débiles de nuestra actuación, nos va a hacer crecer profesional y personalmente, vale más que no la realicemos. Estamos convencidos y convencidas y, además, así nos lo ha demostrado nuestra experiencia profesional que si la evaluación no nace de una necesidad intrínseca del propio docente difícilmente puede ayudarlo a mejorar. La característica más importante que hace del docente un buen profesional es su capacidad para reflexionar sobre su propia práctica y, así, poder desarrollar estrategias para la mejora de su actuación. En este sentido es relevante destacar las palabras célebres de Einstein al señalar que lo que enseña no es la experiencia sino lo que, verdaderamente, enseña es la reflexión sobre ella. Por tanto, apostamos como señalan Méndez-Núñez y Murillo (2017) por la consideración del docente como un intelectual crítico y transformativo que reflexiona, aprende, diseña, construye y actúa con otros colegas y con los y las estudiantes para la mejora de la práctica docente.

Indiscutiblemente para mejorar la docencia es necesario evaluarla. Puesto que evaluar significa ser consciente de la realidad para transformarla en una mejora común. Pero realmente, ¿cuáles pueden ser las razones emergentes para la cristalización de la evaluación docente, en el escenario actual? En estos momentos, todas las direcciones apuntan hacia la evaluación del profesorado otra cuestión es como señala Bolívar (2009) cómo hacerlo en formas que motiven a los que ya lo hacen bien y, a la vez, contribuyan a mejorar aquellos centros y docentes que consiguen bajos niveles en su alumnado. En este sentido, nos encontramos con el dilema tantas veces planteado de “actuar por presión externa (control de resultados) o por compromiso e implicación interna (autoevaluación)” (p. 5).

Existen numerosos condicionantes acerca de las razones que, en la actualidad, están emergiendo con respecto a la evaluación. Para Bolívar (2009) muchas de estas razones se dirigen hacia dos escenarios diferenciados pero muy relacionados entre ellos: a) el incremento de la presión externa (descentralización y responsabilización de las escuelas, evaluaciones externas, orientación mercantil y competencia para conseguir alumnos, objetivos de la Unión Europea, etc.) y b) se reconoce que las escuelas y su profesorado tienen un grado de responsabilidad en el aprendizaje de los estudiantes, aun cuando haya otros factores asociados (gasto en educación, recursos disponibles, contexto sociocultural, etc.).

Tomando en consideración las aportaciones de Manso (2019), Jornet (2019), Murillo e Hidalgo (2016), Bolívar (2009), Kellegan, Stufflebeam y Wingate (2003), Pearlman y Tannenbaum (2003), Hernández y Sarramona (2002), Mateo (2000), See Murray (1997), Aylett y Gregory (1996), Seldin y Associates (1995), Nevo (1994), Villa y Morales (1993) Haertel (1991) y Natriello (1990), entre otros, si tuviera que incidir en las funciones que representa la evaluación, en estos momentos, las clasificaría en las siguientes:

a) Función de mejora de la práctica docente (la función genuina de la evaluación)

La evaluación promueve un mejor conocimiento de la práctica docente con el objeto de impulsar iniciativas que contribuyan a una enseñanza de mayor calidad. Para ello, la evaluación ha de ser entendida como un proceso de reflexión sobre la práctica, mediante el cual, los protagonistas conocen con profundidad el porqué de sus acciones. El proceso puede estar impulsado y facilitado por agentes externos, pero siempre tiene como finalidad la valoración crítica de la planificación y de la acción educativa de una comunidad escolar en su contexto de trabajo. Por tanto, la evaluación es entendida como formación y como proceso para aprender, para mejorar la acción educativa. Convirtiéndose en un factor decisivo para el cambio y la innovación de la docencia. Estamos de acuerdo con Jornet (2019) cuando afirma que “si utilizamos la

evaluación en un marco formativo para la mejora del profesorado, tenemos un gran potencial de cambio e innovación” (p. 3)

b) La evaluación como garantía de calidad de la práctica docente

La evaluación ejercida como actividad regular y sistemática tiene que facilitar el conocimiento del nivel de actuación profesional y para poder proteger al alumnado de posibles negligencias (Gimeno 2009; Hernández y Sarramona, 2002).

c) La evaluación docente como elemento decisivo en el proceso de revisión interna de los centros (mejora institucional)

La evaluación docente puede contribuir a mejorar el conocimiento y diagnóstico de la calidad de un centro favoreciendo el proceso de revisión interna sobre el funcionamiento del mismo e incluso posibilitar la implantación de medidas que puedan mejorarlo. Por lo tanto, la información suministrada por la evaluación puede favorecer que en el centro se puedan desarrollar planes de formación, de mejora, etc., así como también, puede facilitar un mayor diagnóstico de las necesidades de formación del claustro de profesores, etc. (See Murray, 1997). Como señala Jornet (2019) “la vinculación de las evaluaciones con planes de formación realistas es fundamental para dotar de utilidad a la evaluación y para que no caiga en ser una mera opción de gestión administrativa” (p. 5)

d) Función informativa y de rendición de cuentas

Como señalan Marchesi y Martín (2000), la evaluación también cumple la función de hacer públicos los resultados y el funcionamiento del centro para que éstos sean conocidos por la comunidad educativa y el conjunto de la sociedad. Siendo el objetivo de ello orientar las opciones posteriores de los distintos sectores de la comunidad escolar. Pero en realidad, hay pocas evidencias de que el rendimiento de cuentas del profesorado provoque, por sí mismo, una mejora de los resultados educativos. Así mismo, la publicación de los informes del rendimiento de centros no es por sí solo un mecanismo que genere la mejora.

Cada vez más, la responsabilidad social del dinero público empleado en la escuela, exige un rendimiento de cuentas ante los agentes sociales. Agentes que exigen una responsabilidad desde la esfera del poder y desde los derechos de los usuarios en una democracia. Ahora bien, las políticas educativas están empleando el rendimiento de cuentas dentro de una estrategia de cuasi-mercado como señala Bolívar (2008), donde se trata de presionar al profesorado para mejorar, cuando no de dar criterios a los clientes para elegir centros (otro modo de presión). Este es el sentido que

suele tener hacer públicos los resultados, estableciendo una clasificación entre escuelas. En estos casos, aparte de no ser ética, distrae a los estudiantes del mejor aprendizaje y a los profesores de la mejor enseñanza, para concretar a ambos en lo que piden en las pruebas. (Bolívar, 2008, p. 64)

El creciente interés por este movimiento que surgió en un contexto cultural anglosajón, a mediados de los años 70 se puede explicar por razones preferentemente sociohistóricas, señalando una serie de factores que condicionaron su aparición, como pueden ser: las severas presiones económicas, el aumento de la desconfianza entre los profesionales en general y, sobre todo, la razón para llevar a la opinión pública los problemas educativos que hasta el momento estaban restringidos al ámbito estrictamente profesional (Laffitte, 1994; Webster y Mendro, 1995). Si bien, un servicio público ha de ser evaluado también, en los últimos tiempos en Europa, a partir del caso inglés, como señala Bolívar (2008) se está poniendo al servicio de un rendimiento de cuentas a los clientes en una lógica mercantil. Y, por tanto, articular ambas lógicas (mejora y resultados, formativa y sumativa) es el reto de toda evaluación docente.

Hay que matizar que se trata de un movimiento como señalan McCormick y James (1996); Webster y Mendro (1995); Epstein (1993); Johnson (1991); Ball (1990), más propio de políticas conservadoras, cuyas preocupaciones entre otras, radican en torno a los estándares educativos y, sobre todo, en la necesidad de mejorar la calidad, aludiendo al buen rendimiento del alumnado. Es uno de los lemas más presentes en las políticas educativas actuales. En realidad, es un movimiento que si bien, en su origen, hacía referencia a aspectos económicos y presupuestarios, más asociado al control y a la transparencia del gasto, es en los últimos tiempos cuando realmente se ha ido desplazando hacia un significado más político, entendiéndo-

dose según Tiana (1996), como el derecho que la sociedad y las autoridades tienen a recibir información sobre la actuación y el rendimiento de determinados agentes responsables de áreas o asuntos en torno a los que existe un interés válido y legítimo por parte de otros agentes sociales. Concretamente, en el ámbito educativo, existen diversos modelos de rendición de cuentas que presentan en su trasfondo el deseo de atender a la clientela de la educación (Kogan, 1986; Pearlman y Tannenbaun, 2003; Wagner, 1989).

En este sentido, la rendición de cuentas como proceso en el que los sujetos que forman parte de organizaciones rinden cuentas periódicamente de las tareas educativas realizadas, ante cualquier organismo que tiene poder y autoridad (administración), etc. constituye la razón de ser del movimiento *accountability*. Concretamente para Martín Rodríguez (1988), dicho concepto se asienta en dos principales premisas: a) la escuela debe dar cuenta de su acción y b) los no profesionales de la educación deben tener la oportunidad de intervenir en la política educativa local e institucional. A simple vista, dicho movimiento puede considerarse como un elemento básico de las democracias políticas, en la medida en que los gobiernos son los responsables ante los parlamentos, etc. y al igual que ocurre en la industria, se debe de responder ante los accionistas por las decisiones tomadas por la dirección. (Carnoy, Elmore y Siskin, 2003; McCormick y James, 1996).

e) La evaluación como incentivo profesional de los docentes

Es importante tomar en consideración que la evaluación no se utiliza solamente con propósitos de mejora o comprobación de resultados, sino también se emplea como control, motivación o para ejercer la autoridad. Así, los profesores pueden utilizar la evaluación para la motivación de los estudiantes o los centros echar mano de la evaluación interna y externa para ofrecer una buena imagen a los clientes en el caso de los sistemas educativos en que los padres tienen derecho a elegir el centro donde estudiarán sus hijos.

Desde una visión crítica, Darling-Hamond (1994) argumenta que una política externa de evaluación de estudiantes, centros o profesores sólo puede legitimarse desde la postura de ofrecer apoyos para la mejora de la enseñanza. En este caso, la evaluación es usada para ofrecer a los profesores informaciones prácticas sobre el aprendizaje de los alumnos/as y proveer información para que la comunidad escolar se comprometa con “un proceso recursivo de autorreflexión, autocrítica, autocorrección y autorrenovación” (Darling-Hammond, 1994, p. 26). Esta misma autora (1994, p. 415) expone que el éxito de las políticas de evaluación dependen principalmente de: “1) que movilice efectivamente políticas curriculares y de desarrollo profesional del profesorado que fomenten una enseñanza de mayor calidad; 2) la eliminación de frustraciones y barreras que cercenan la posibilidad de una buena práctica docente; y 3) la provocación y estímulo de estrategias de indagación colectiva en las que estén implicados los profesores y otros educadores en la evaluación del proceso de enseñanza y aprendizaje”.

La evaluación del docente puede convertirse como ha ocurrido en otros países, especialmente en Gran Bretaña y EE.UU, en un procedimiento para retener a los profesores más capaces mediante sistemas como la promoción o la incentivación salarial. En España hoy por hoy, los sistemas de motivación que se utilizan son los sexenios, concesión de licencias de estudios, etc. Como demuestra la experiencia en otros países el cobro de determinados complementos (pago por rendimiento) suele generar conflictos importantes entre el profesorado.

f) Función para la toma de decisiones y control administrativo (decisiones sobre el status escolar o institucional)

Es necesario obtener datos para controlar si los centros cumplen los objetivos marcados, así como también para orientar las decisiones de la Administración Educativa. Aunque como señala Bolívar (2009), es dudoso que la evaluación del profesorado, por sí misma, pueda provocar acciones que incrementen los aprendizajes de los alumnos y alumnas.

Enlazando con esta función también se evalúa a los centros para contrastar y ser comparados mediante la aplicación de pruebas estándares de rendimiento de los estudiantes. Aunque, por supuesto, cada contexto escolar es diferente, se supone que los profesores han de perseguir la consecución de unos rendimientos mínimos en todos los discentes.

En definitiva, la evaluación de la práctica docente puede y tiene varias finalidades, bien desde una vertiente formativa (la mejora docente) o sumativa (rendimiento de cuentas). Ahora bien, lo que sí que está

claro es que es necesaria puesto que el profesorado de los centros escolares ha de responder del servicio educativo que ofrecen y de los resultados alcanzados. En este sentido como señala Bolívar (2009), una evaluación de la práctica docente, unida a la evaluación de centros tiene dos grandes metas que, aunque opuestas a menudo, no tienen por qué serlo: a) “dar cuenta del funcionamiento de un servicio público y de la labor de sus profesionales, velando por una equidad del sistema y b) proceso de aprender mediante autoevaluación de equipos docentes, de la propia práctica para mejorar la acción educativa. Su punto débil es que exige el compromiso y apropiación de los implicados” (p. 7).

Ahora bien, si tuviéramos que resumir todas las funciones que, en la actualidad, cumple la evaluación del profesorado, tras la revisión de la literatura especializada al respecto, mencionaríamos las siguientes: el desarrollo profesional de los docentes, el control de su cumplimiento profesional, el reconocimiento social de su labor, la incentivación personal, las ayudas a determinados proyectos y actividades, la promoción profesional, la selección de cargos y responsables docentes, la mejora de la calidad de la enseñanza, la rendición de cuentas, la autocrítica del profesorado, el establecimiento de sanciones y la selección de profesores. Funciones que confluyen con las que presenta Manso (2019) “ofrecer información sobre su rendimiento, adjudicar bonificaciones o gratificaciones, permitir la progresión salarial y valorar la posibilidad de promoción” (p. 4).

2.3. Tercera reflexión: ¿Están preparados los docentes para ser evaluados?

En líneas generales los profesionales de la educación son reacios a ser evaluados. Existen varias reacciones al respecto: miedo, actitud de defensa, rechazo, resistencia, aceptación, participación e implicación, etc. Es un tema que despierta una enorme reticencia entre los docentes. Entre otras razones porque son muchos los profesores que entienden todavía al alumnado como el único objeto a evaluar. La evaluación se percibe realmente como una actividad de examinar y calificar el rendimiento de los estudiantes más que otros elementos o dimensiones de los procesos educativos. Por tanto, predomina un enfoque sancionador, controlador y de fiscalización hacia todo aquello que tenga que ver con la evaluación. Los docentes sienten miedo y angustia frente a la utilización de la información obtenida por el evaluador (Hernández y Saramona, 2002). Así como también, temen a la evaluación docente por el conflicto que ésta puede provocar en el profesorado respecto a su necesidad interna de seguridad y porque ésta sea percibida por muchos docentes como un ataque a su autonomía profesional (Martín-Moreno Cerrillo, 2006). Siendo, muchas veces, un problema más de actitud, de voluntad y de falta de formación, entre otros.

2.4. Cuarta reflexión: ¿Se cuenta con un equipo de docentes en el centro educativo con los que se pueda intercambiar puntos de vista y consensuar una mínima cultura evaluativa?

Se parte de la idea de que es necesario, por lo menos, asumir estos dos aspectos para intentar despertar la complicidad entre la evaluación docente y la mejora profesional. Por una parte: a) delimitar la cultura de trabajo del equipo de profesores. Cultura que ha de basarse en la colegialidad y la colaboración entre sus miembros, lo cual presupone una visión abierta al cambio y en la que los valores como la franqueza, la honestidad, el compromiso, el respeto, la apertura, la tolerancia, etc. formen parte de la cultura del equipo. Y en las que se promuevan verdaderas comunidades profesionales de aprendizaje en la que se reflexiona conjuntamente sobre los aspectos mejorables de la práctica docente implicando para ello una cultura de mosaico-móvil, frente a una cultura balcanizada e individualista. Y, por otra parte: b) definir una mínima cultura evaluativa en la que todos tengan claro el por qué se va a hacer, cómo vamos a iniciar la evaluación, qué requisitos son necesarios, con qué dificultades nos vamos a encontrar y cómo las vamos a poder ir superando, etc. Adelantamos que algunas de estas estrategias serán explicitadas a lo largo de este artículo.

Pero quizás, ahora sea el momento de delimitar lo que se entiende por cultura evaluativa. Por cultura evaluativa entendemos el conjunto de creencias, valores, actitudes hacia la evaluación como valor formativo para la mejora del profesorado para ayudarlo en sus procesos de desarrollo profesional y personal. Además, crear cultura evaluativa como señala Jornet (2019), “no se basa únicamente en el hecho de hacer evaluación o utilizarla para diversos propósitos, sino en estudiarla (investigar sobre ella, mejorar la calidad de sus procesos) y advertir a los usuarios y colectivos implicados en las evaluaciones de los límites y

utilidad real que poseen, para intentar asegurar su validez y consecuencias, es decir, que sean útiles para lo que se diseñaron” (p. 3).

2.5. Quinta reflexión: ¿Por qué modelo de evaluación docente optar?

Numerosas investigaciones internacionales realizadas acerca de los diferentes modelos de evaluación docente han evidenciado una gran variedad de modelos. En concreto, siguiendo a Manso (2019) y a Moss (2015), se destacan tres tipologías: modelos de valor añadido, de evaluación entre iguales y en base a marcos externos.

Los modelos de valor añadido consisten básicamente en comparar al mismo docente en tiempos distintos para observar su evolución como profesional. En este modelo, se utilizan básicamente instrumentos relacionados con el portafolio docente. En cambio, los modelos de evaluación entre iguales son aquellos que se hacen entre docentes de un mismo centro o de centros educativos similares a través de instrumentos basados en la observación entre iguales. Y finalmente, el modelo en base a marcos externos que es el modelo “que determina criterios de evaluación externos y objetivos y que suelen ser los que principalmente se utilizan por las administraciones públicas” (Manso, 2019, p. 2). Indudablemente, los marcos de competencias profesionales serán ejemplos de estos últimos modelos.

Si todos estos modelos expuestos son sumamente importantes, creo que hay uno al que no se ha aludido que es el modelo autoevaluativo. Este es uno de los modelos que más puede contribuir a una mejora profesional de la práctica docente como, después, justificaré ya que es el modelo por el cual vamos a optar para despertar la complicidad entre evaluación docente y mejora profesional. Puesto que su concepción incide en la posibilidad de detectar las fortalezas y debilidades de la práctica docente con el objeto de diseñar estrategias oportunas de mejora.

3. Pilares básicos que permiten definir el modelo de evaluación docente instaurado en procesos de autoevaluación

Se parte de la premisa de entender la autoevaluación como instrumento de mejora y desarrollo profesional dado que al proporcionar al profesor conocimientos, le ayuda a comprender más y mejor la actividad educativa realizada, convirtiéndose en instrumento de comprensión, diálogo, cambio e investigación. Evaluación que ha de ayudar a que el docente descubra cómo puede mejorar su práctica; en definitiva, cómo puede mejorar la calidad de la enseñanza. Para ello, esta tipología evaluativa necesita de unos pilares. A continuación, vislumbramos los siguientes:

- *Cambio en el estatus del error, como fuente de aprendizaje.* Siempre el error se ha penalizado y se ha visto como algo negativo y a eliminar. El error forma parte de la condición humana y, como tal, hay que identificarlo, asumirlo y, lo más importante, nos debe de hacer cuestionar sobre lo que hay que hacer para superarlo y aprender para situaciones inmediatas o futuras para mejorar la práctica docente (Sanmarti y León, 2020).
- *El rescate del feed-back como mejora constante.* Se plantea la necesidad de una retroalimentación formativa constante sobre lo que hacemos bien y lo que observamos que podemos mejorar de nuestra práctica docente a partir de la retroalimentación que nos proporcionen los estudiantes o los profesores-colegas, etc. Esta retroalimentación promueve la motivación a mejorar, ayuda a tomar decisiones y, lo más importante, estimula en el docente las habilidades de autoconocimiento y metacognición.
- *Funcionalidad con iniciativa para la toma de decisiones.* Las actividades de evaluación de la práctica docente han de ofrecer oportunidades para ayudar al docente a tomar decisiones fundamentadas y estratégicas con el objeto de desarrollar un juicio evaluativo que permita el aprendizaje y la mejora de su *praxis*.
- *Secuencial.* Supone el incidir en organizar un conjunto de actividades evaluativas que estén conectadas entre sí para conseguir evidencias que posibiliten aprender de los errores. Ello su-

pone establecer un hilo conductor coherente entre todas las actividades diseñadas para tal fin (registros, protocolos, portafolio docente, diario de aprendizaje, etc.).

- *Activa.* Cada vez estoy más convencida de que es necesario involucrar a los estudiantes en la evaluación de la práctica docente. Que mejor que ellos, son quienes disfrutan o padecen cada día a los docentes y conocen mejor su práctica y son los que nos pueden ayudar a explicitar en qué aspectos han de mejorar. Un uso de formas de evaluación participativas y en las que se involucre al estudiante, a través de la autoevaluación, evaluación entre iguales, evaluación compartida, etc. son la clave del éxito para proporcionar oportunidades de mejora al profesional. Estamos de acuerdo con Alcaraz, Fernández y Sola (2012) en que la evaluación del alumnado en la evaluación de la docencia se convierte en un recurso fundamental para comprender la realidad educativa, al tiempo que es sumamente útil para rediseñar el trabajo que se hace en el aula, sirviendo, a su vez, como una herramienta de desarrollo profesional.
- *Implementar en la función docente la cultura de la autoevaluación.* La cultura autoevaluativa tiene que formar parte inherente a la función docente, dado que la revisión sobre, en y durante la práctica docente ayuda a la reflexión crítica y a buscar alternativas para la mejora.
- *Una evaluación que plantea la necesidad de evaluar también lo positivo y no sólo lo negativo,* para motivar y reconocer que hay aspectos que los docentes hacen “bien” pero hay otros que son mejorables.
- *Focalizada en aspectos de la práctica docente relevantes.* Es decir, tratar de identificar ámbitos de reflexión sobre la práctica docente, aspectos o dimensiones necesitados de mejora. Hay que concretizar los aspectos sobre los que se quiera reflexionar porque quien pretende evaluar toda la práctica docente, termina no evaluando nada.
- *Abierta y Colaborativa.* Una evaluación colegiada, de equipos de docentes, superando la visión individualista. Esa participación va a implicar que los profesores se cuestionen, por ejemplo, las siguientes preguntas de sentido común: ¿qué está sucediendo aquí?, ¿estamos haciendo lo que nos proponemos?, ¿estamos consiguiendo lo que buscamos?, ¿estamos consiguiendo precisamente lo contrario?, ¿por qué?, ¿cómo podemos mejorar lo que estamos haciendo?, ¿sirve para algo o para alguien?, etc. Concretamente, Smyth (1989) sistematiza una serie de cuestiones básicas para que el profesor utilice la autoevaluación de la práctica docente como vía para la comprensión e innovación de la enseñanza. Dichas cuestiones son:
 - ¿Qué es lo que hago? Descripción.
 - ¿Cuál es el sentido de la enseñanza que imparto? Inspiración.
 - ¿Cómo llegué a ser de esta forma? Confrontación.
 - ¿Cómo podría hacer las cosas de otra manera? Reconstrucción.

Preguntas que ayudarán a poner en tela de juicio la propia enseñanza, a planificar el propio desarrollo profesional del docente y, por consiguiente, a incrementar la calidad de los procesos educativos que se desarrollan en los Departamentos Didácticos, en los ciclos, en los claustros de los institutos, etc. Como decía el célebre Tierno Galván: la sabiduría está en las preguntas, sólo cuestionando nuestra práctica podremos mejorarla.

- *Diversidad de métodos evaluativos para evaluar la práctica docente.* En este sentido, se apuesta por diferentes instrumentos para evaluar la práctica, además de la autoevaluación, como, por ejemplo: el portafolio docente, el diario de aprendizaje, las rúbricas autoevaluativas, los diálogos reflexivos, la evaluación compartida con colegas, etc.
- *Diseñar espacios de tiempo evaluativo.* Con esta premisa se quiere hacer referencia a la necesidad de encontrar espacios y tiempos para la reflexión crítica sobre la práctica docente bien de forma individual o colectiva. El pararnos a pensar el por qué hacemos lo que estamos haciendo y cómo lo podemos mejorar es sumamente importante en esta vorágine de escenario educativo

en el que estamos viviendo reinado por las prisas y la falta de tiempo para promover una reflexión crítica y constructiva.

En general, podemos comentar que cada uno de estos pilares están íntimamente relacionados y ofrecen garantías de éxito para entender y practicar la autoevaluación como un recurso de investigación y de mejora profesional

4. La autoevaluación docente, una estrategia cómplice con la mejora profesional

La autoevaluación se entiende como el modelo que ofrece más posibilidades, compromiso, información, etc. para ayudar al docente a detectar los puntos fuertes y débiles de su práctica y tomar decisiones sobre ella con la intención de mejorarla. Como señalan los autores Airasian y Gullickson (1998, p. 68.), “la autoevaluación del profesorado es un proceso en el que los docentes formulan opiniones valorativas sobre la adecuación y efectividad de su propio conocimiento, actuación, principios o consecuencias con el fin de mejorarse a sí mismos”. Además, la autoevaluación puede estimular la motivación para el cambio más que ningún otro sistema de evaluación, puesto que son los mismos profesores los que analizan y valoran los aspectos débiles descubriendo orientaciones para la mejora. Es ese aprender reflexivo, individual o colectivo el docente fundamenta su desarrollo profesional.

Para caminar hacia esa cultura autoevaluativa se necesita desarrollar acciones y estrategias encaminadas a convertirla en factor decisivo para el cambio, la innovación y el apoyo a la mejora docente. Para ello es esencial, como señala Nevo (1994) que el profesorado cambie la imagen que tiene de la evaluación: de la creencia de la evaluación como algo en contra del profesorado hacia una imagen de la evaluación más constructiva y de mejora. Pero, necesariamente, hace falta no sólo formación sino también compromiso, aceptación y, sobre todo, la participación e implicación de los docentes. Se trata, por tanto, como afirma Haertel (1991) de potenciar un cambio de cultura desde un enfoque burocrático de la evaluación a un enfoque más profesional que incida en la evaluación de la docencia como proceso sistemático para la mejora educativa.

Recuperar el valor genuino por la autoevaluación pasa por el reconocimiento de ésta como: a) reflexión del profesor sobre sus éxitos y fracasos, y basándose en esta reflexión modificar su forma de enseñar, de evaluar, etc.; b) evaluación del profesor hecha por y para él; c) herramienta apropiada para tener una percepción más fiel de su actuación en el aula; y d) instrumento para poder identificar cuáles son sus necesidades de formación y crear estrategias para satisfacerlas, mejorando con ello su ejercicio profesional (Calatayud, 2008).

5. Itinerario autoevaluativo para poner en práctica su complicidad con la mejora profesional

Partimos de la base de que la autoevaluación, hoy por hoy, es uno de los instrumentos más necesarios para la mejora profesional ya que busca la comprensión de lo que ocurre en el aula con el objeto de retroalimentar el proceso de enseñanza y aprendizaje para mejorarlo. Además, como señala Bolívar (2009), si la autoevaluación fuera una práctica extendida, no se requerirían evaluaciones externas que es la tendencia a la cual estamos abocados, en la actualidad, puesto que como él plantea “la evaluación del desempeño docente está en las agendas políticas de mejora, llegando a configurarse como la nueva ortodoxia del cambio educativo” (p. 6).

En palabras de Santos Guerra (1998), “la autoevaluación es un proceso de autocrítica que genera unos hábitos enriquecedores de reflexión sobre la propia realidad” (p. 156). Por tanto, dada la relevancia que presenta este modelo evaluativo para tratar de desvelar la complicidad entre mejora tanto profesional como personal, a continuación, se va a presentar el itinerario autoevaluativo para poder hacer realidad dicha propuesta. Itinerario que nace desde la práctica, como docente en la Escuela pública y como profesora titular de Universidad en España, para la práctica.

Decálogo del itinerario autoevaluativo:

1. En primer lugar, hay que tratar de redefinir lo que verdaderamente significa “práctica docente”. Para ello, nos debemos de cuestionar aspectos que tienen que ver con: ¿Qué es lo que estoy haciendo?, ¿A qué aspectos le doy más importancia? ¿Cuál es el sentido y la finalidad de lo que hago?, ¿A quién y a qué sirve lo que estoy haciendo? ¿Aprenden mis estudiantes?, ¿Qué podría hacer para que aprendieran más y mejor?, ¿Cuáles son las fortalezas y debilidades de mi práctica docente?, ¿Cómo podría hacer las cosas de otra manera? ¿Dispongo de las estrategias necesarias para ello?,...
2. Identificar los ámbitos de reflexión que nos interesan investigar para alcanzar una mejora de estos. Inquietudes, deficiencias, debilidades, etc. aspectos necesitados de mejora. Indudablemente, debemos tener argumentos para dar respuesta a la pregunta sobre ¿qué se va a evaluar? Necesariamente, su respuesta radica en, “aquello que realmente queremos mejorar y que valga la pena ser investigado”.
3. Jerarquizar los ámbitos de trabajo de la práctica docente que se han detectado como mejorables. Por ejemplo, ámbitos de reflexión sobre la práctica didáctica, relativos a: ¿cómo se atiende a la diversidad?, ¿cómo entendemos la evaluación y los instrumentos que utilizamos para evaluar a los estudiantes? ¿si las actividades que se proponen llegan a alcanzar las competencias planificadas? ¿si se le da protagonismo al estudiante en el proceso de enseñanza y aprendizaje? ¿el sentido de las metodologías didácticas que utilizamos?, etc. Ahora bien, todos estos aspectos no se pueden abordar al mismo tiempo, por tanto, hay que seleccionar aquel que creamos que es el más determinante y el que necesariamente necesita una mejora más apremiante.
4. Seleccionar la dimensión o ámbito de trabajo más significativo y relevante para ser investigado en profundidad, dando razones oportunas de su selección.
5. Plantear las preguntas adecuadas que puedan indagar la dimensión seleccionada. Indudablemente, para el diseño de preguntas se ha de contar con la colaboración de los equipos de nivel, de ciclo, departamentos didácticos, etc. Por ejemplo, si hemos decidido investigar el ámbito de la evaluación de los estudiantes, las preguntas pueden girar alrededor de aspectos que tienen que ver con: ¿la evaluación que realizo a mis estudiantes para qué sirve, realmente?, ¿qué aspectos evalúo en el proceso de aprendizaje?, ¿qué entiendo por evaluar?, ¿la evaluación que realizo al estudiante, le ayuda a mejorar o a vomitar lo que ha aprendido?, ¿el error, lo utilizo como fuente de aprendizaje o como algo negativo?, ¿la evaluación que practico atiende al ritmo de aprendizaje del estudiante, es inclusiva, está contextualizada?, ¿las actividades de evaluación ayudan a qué el estudiante transfiera su aprendizaje o son meramente memorísticas o repetitivas?,...
6. Poner en común el listado de preguntas que los grupos de trabajo han elaborado y seleccionar las más pertinentes para ser utilizadas como ejes vertebradores de la discusión y la puesta en común de los aspectos mejorables de la práctica docente.
7. Con la elaboración concreta de esas cuestiones de forma individual, el docente, da respuesta y después de forma colectiva se intercambian los puntos de vista, bien en los equipos, ciclos, departamentos, etc. Para acceder a estas respuestas, se pueden utilizar determinados instrumentos de indagación, entre los más representativos, se presentan los siguientes:
 - a) Herramientas de autorreflexión elaboradas por el profesor.
 - b) Actividades de retroalimentación del alumnado (actividades de evaluación, pruebas, entrevistas, etc.).
 - c) La revisión de evidencias documentales (la planificación de aula, las unidades didácticas, proyectos de trabajo, etc.).
 - d) Informaciones basadas en grabaciones de vídeo.
 - e) La participación de un observador externo.
 - f) El portafolio docente.
 - g) El diario de aprendizaje del profesor/a, etc.

8. Ese intercambio de respuestas entre los docentes tiene la finalidad de redactar un protocolo de observación en dónde aparecen los siguientes aspectos: análisis e identificación del problema, fortalezas y debilidades, así como posibles estrategias de superación.
9. Elaboración del plan de mejora conjuntamente, donde se establecen los siguientes aspectos:
 - Identificar el área de mejora.
 - Detectar las principales causas del problema a investigar.
 - Formular el objetivo.
 - Seleccionar las acciones de mejora.
 - Realizar una planificación coherente.
 - Seguimiento del plan de mejora.
 - Evaluación del plan de mejora.
10. Aplicación del plan de mejora y metaevaluación de este. Se trata de someter a una nueva revisión el plan realizado, con el objeto de reflexionar si realmente se han producido los cambios oportunos y previstos y si no es así proponer otro plan de mejora, mejorable a raíz de los avances acontecidos con el anterior plan.

Tal y como nos ha demostrado nuestra práctica profesional en Calatayud (2018), a través de éstas distintas fases que componen el itinerario autoevaluativo se promueve la reflexión crítica y transformadora que conlleva una mejora de la práctica docente que incide en el desarrollo profesional y personal del docente.

6. Discusión y conclusiones

A lo largo de este artículo se ha pretendido ofrecer a los docentes la oportunidad de reflexionar sobre el valor positivo que en sí mismo encierra la evaluación como “proceso facilitador” para mejorar la práctica docente. Hemos intentado despertar la complicidad entre la evaluación docente y su incidencia en la mejora y desarrollo tanto profesional como personal. Si el profesorado descubriera el encanto que conlleva hacer una evaluación docente de calidad, le llevaría a practicarla porque le ayudaría a mejorar su práctica y, en definitiva, a mejorar los procesos de aprendizaje de los estudiantes que es lo que, verdaderamente, nos debería de preocupar como profesionales de la educación. Ayudar a nuestros estudiantes a aprender más y mejor.

Necesariamente para ello, es preciso indagar sobre la práctica docente para continuar haciendo lo que hacemos bien y vemos que da un buen resultado y cambiar aquello que vemos que no funciona y no contribuye a generar entre nuestros estudiantes aprendizajes relevantes y significativos. Y eso, irremediablemente, pasa por implantar estrategias que evalúen la práctica docente con miras a su desarrollo profesional, especialmente, a través de procesos autoevaluativos. Entendemos el desarrollo profesional como un proceso de investigación en el que el profesorado reflexiona sistemáticamente sobre su práctica, utilizando sus conclusiones y acuerdos de manera que mejoren y fundamenten las hipótesis y resultados de su enseñanza.

El proceso autoevaluativo, hoy por hoy, es el mecanismo más adecuado para profundizar en la práctica desde una reflexión crítica y transformadora que potencie un cambio hacia la mejora profesional. Ante esta realidad, no nos gustaría terminar este artículo sin mencionar unas palabras de Murillo e Hidalgo (2018) que inciden en que el camino es hacer de los y las docentes intelectuales críticos y transformativos que luchen por una sociedad mejor. Indudablemente para ello, necesitamos una evaluación de su desempeño diferente, orientada a la mejora de la práctica docente y eso pasa, indiscutiblemente, por apostar por procesos de autoevaluación que son facilitadores de un enorme potencial de transformación de la práctica docente hacia la mejora. Por tanto, ante esta concepción ¿qué nos impide a los profesionales de la educación su puesta en práctica? En este artículo se presentan los supuestos teóricos sobre los que asen-

tar esta propuesta, así como, se establecen las orientaciones prácticas para hacerla realidad en nuestros centros educativos.

Referencias

- Airasian, P. y Gullickson, A. (1998). *Herramientas de autoevaluación del profesorado*. Ediciones Mensajero.
- Alcaraz, N., Fernández Navas, M. y Sola, M. (2012). La voz del alumnado en los procesos de evaluación docente universitaria. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 5(2), 26-39.
- Aylett, R. y Gregory, K. (1996). *Evaluating teacher quality in Higher Education*. Ander Publications.
- Ball, S. J. (1990). *Politics and policy making in education. Explorations in policy sociology*. Routledge.
- Bolívar, A. (2008). Evaluación de la práctica docente. Una revisión desde España. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 1(2), 24-34.
- Bolívar, A. (2009). Evaluación de la práctica docente y carrera profesional. *Revista: Trabajadores de la Enseñanza*, 299, 5-7.
- Calatayud, A. (2000). La supremacía del examen: La evaluación como examen. Su uso y abuso, aún, en la Educación Primaria. *Bordón*, 52, 54-63.
- Calatayud, A. (2007). La evaluación como instrumento de aprendizaje y mejora. Una luz al fondo. En A. Calatayud (Dir.), *La evaluación como instrumento de aprendizaje. Técnicas y estrategias* (pp. 172-223). Instituto Superior de Formación del Profesorado.
- Calatayud, A. (2008). Establecer la cultura de la autoevaluación. *Padres y Maestros*, 314, 30-35.
- Calatayud, A. (2019). Orquestar la evaluación inclusiva en los centros educativos. ¿Por dónde empezar? *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 8(2), 165-176. <https://doi.org/10.15366/riejs2019.8.2.009>
- Carnoy, M., Elmore, R. y Siskin, L. (2003). *The new accountability: High-stakes testing*. Routledge-Falmer.
- Darling-Hammond, L. (1994). Performance-based assessment and testing policy. *Harvard Educational Review*, 64(1), 5-29.
- Epstein, D. (1993). Defining Accountability in Education. *British Educational Research Journal*, 19(3) 243-257.
- Gimeno, J. (2009). La carrera profesional: Reconocimiento, calidad y justicia. *Trabajadores de la Enseñanza*, 299, 8-10.
- Haertel, E. H. (1991). News forms of teacher assessment. *Review of Research in Education*, 17, 3-30.
- Hernández, M. y Sarramona, J. (2002). La autoevaluación docente. Una propuesta para la formación profesional. *Bordón*, 54(4), 559-575.
- Jornet, J. (2019). Encrucijadas para la evaluación del profesorado pre-universitario. *Cuadernos de Pedagogía*, 505, 1-6.
- Johnson, R. (1991). *Assessing Assessment: an in depth status report on the higher education assessment movement in 1990*. American Council on Education.
- Kellagan, T., Stufflebeam, D. y Wingate, L. (2003). *International Handbook of Educational Evaluation*. Kluwer.
- Kogan, M. (1986). *Education accountability: An analytic overview*. Hutchinson.
- Laffitte, R. M. (1994). *Rendimiento de cuentas y evaluación*. PPU.
- Manso, J. (2019). Una mirada a la evaluación del profesorado en perspectiva internacional. *Cuadernos de Pedagogía*, 505, 1-6.
- Marchesi, A. y Martín, E. (2000). *Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio*. Alianza Editorial.
- Martín-Moreno Cerrillo, Q. (2006). *Organización y dirección de centros educativos innovadores. El centro educativo versátil*. McGraw-Hill.
- Martín Rodríguez, E. (1988). Profesión docente y autoevaluación institucional. *Revista de Educación*, 283, 33-43.

- Mateo, J. (2000). La evaluación del profesorado y la gestión de la calidad de la educación. Hacia un modelo comprensivo de evaluación sistemática de la docencia. *Revista de Investigación Educativa*, 18(1), 7-34.
- Mccormick, R. y James, M. (1996). *Evaluación del currículum en los centros escolares*. Morata.
- Méndez-Núñez, A. y Murillo, F. J. (2017). Reivindicando la labor intelectual y transformativa del profesorado en una educación para la justicia social. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 6(1), 383-399.
<https://doi.org/10.15366/riejs2017.6.1.022>
- Moss, J. T. (2015). *The Danielson Model of Teacher evaluation: Exploring teacher perceptions concerning its value in shaping and improving instructional practice*. Seton Hall University.
- Murillo, F. J. e Hidalgo, N. (2015). Dime cómo evalúas y te diré qué sociedad construyes. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 8(1), 5-9.
- Murillo, F. J. e Hidalgo, N. (2016). Hacia un proceso de evaluación docente justo y socialmente justo. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 9(2), 5-8.
- Murillo, F. J. e Hidalgo, N. (2018). Otra evaluación del desempeño docente es posible. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 11(2), 5-7.
- Natriello, G. (1990). Intended and unintended consequences: Purposes and effects of teacher evaluation. En J. Millman y L. Darling-Hammond (Coord.), *The New Handbook of Teacher Evaluation. Assessing Elementary and Secondary School Teachers* (pp. 35-45). Newbury Park.
- Nevo, D. (1994). How can teachers benefit from teacher evaluation?. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 8(2), 109-117.
- Pearlman, M. y Tannenbaun, R. (2003). Teacher Evaluation in the accountability era. En T. Kellagan, D. Stufflebeam y L. Wingate (Eds.), *International Handbook of Educational Evaluation* (pp. 609-641). Kluwer.
- Sanmartí, N. y León, M. (2020). *Evaluar y aprender: un único proceso*. Octaedro.
- Santos Guerra, M. A. (1998). Patología general de la evaluación educativa. *Infancia y Aprendizaje*, 41, 143-158.
- See Murray, H. G. (1997). Does evaluation of teaching lead to improvement of teaching. *International Journal for Academic Development*, 2, 8-23.
- Seldin, P. (1995). *Improving college teaching*. M. A. Anker.
- Smyth, J. (1989). A critical Pedagogy of classroom practice. *Journal of Curriculum Studies*, 21(6), 483-502.
- Tiana, A. (1996). El papel de la Administración en la evaluación externa de los centros educativos. En VV. AA. (Eds), *Dirección participativa y evaluación de centros* (pp. 807-832). ICE. Universidad de Deusto.
- Villa, A. y Morales, P. (1993). *La evaluación del profesor*. Servicio de Publicaciones del Gobierno Vasco.
- Wagner, R. B. (1989). *Accountability in education. A philosophical inquiry*. Routledge.
- Webster, W. y Mendro, R. L. (1995). Evaluation for improved school level decision making and productivity. *Studies in Educational Evaluation*, 21, 361-399.

Breve CV de la autora

María Amparo Calatayud Salom

Premio Extraordinario de Licenciatura y Doctora en Filosofía y Ciencias de la Educación por la Universidad de Valencia. Ha desempeñado varios puestos docentes: Funcionaria de carrera del Cuerpo de Maestros en la Escuela Pública. Asesora de Formación del profesorado no universitario adscrito a la Conselleria de Cultura, Educación y Deportes de la Generalidad Valenciana. Técnica en Evaluación en el Instituto Valenciano de Evaluación y Calidad Educativa de la Conselleria de Educación, Cultura y Deportes y Profesora de la Universidad Nacional de Educación a Distancia en el Centro Asociado Alcira-Valencia. En la actualidad es profesora Titular de Didáctica y Organización Escolar en la Facultad de Filosofía y Ciencias de

la Educación de la Universitat de València. En el curso 2009-2010 el Rector de la Universitat de València le concedió el Primer Premio a la Excelencia Docente. Ha participado en investigaciones y pronunciado conferencias sobre cuestiones relacionadas con la evaluación educativa, la dirección y liderazgo, la innovación educativa, la organización y gestión de centros escolares y la formación permanente del profesorado. Además de su trayectoria docente e investigadora colabora con Organismos y Agencias Nacionales de la Calidad en Educación y Acreditación adscritos al Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades. Email: amparo.calatayud@uv.es

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-3250-4580>

Validación de un Cuestionario de Evaluación de la Ética Profesional Docente Universitaria

Validation of a University Teaching Professional Ethics Evaluation Questionnaire

Alma Delia Torquemada González ^{1,*} y Javier Loredó Enríquez ²

¹ Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, México

² Universidad Iberoamericana, CDMX

DESCRIPTORES:

Evaluación docente
Ética docente
Ética profesional
Docencia universitaria

RESUMEN:

La ética profesional como rasgo característico de una docencia de excelencia es reconocida desde la investigación educativa; no obstante, su evaluación en el desempeño docente es apenas visible en el contexto universitario. Este trabajo tiene como finalidad presentar el proceso de construcción y validación de un cuestionario de opinión docente orientado a la identificación de las características que definen la ética profesional en la docencia universitaria y su evaluación en el desempeño docente. Metodológicamente se describe el proceso de construcción de las dimensiones teóricas del instrumento a través de un análisis de contenido. Posteriormente, se explica el proceso de validación del cuestionario mediante una entrevista cognitiva. Como resultado se presenta el cuestionario final, el cual asume una escala Likert conformada por 49 reactivos, organizados en cuatro dimensiones y seis ejes analíticos. Se concluye señalando que el cuestionario sitúa a la ética profesional como una dimensión específica dentro de los procesos de evaluación docente, reconociendo la participación de los profesores universitarios en la valoración del propio desempeño ético. Analizar el profesionalismo docente desde la perspectiva de sus propios actores, permitirá generar procesos formativos orientados a la búsqueda del compromiso con la docencia favoreciendo una evaluación docente integral.

KEYWORDS:

Teaching Evaluation
Teaching ethics
Professional ethics
University teaching

ABSTRACT:

Professional ethics as a characteristic feature of excellent teaching is recognized by educational research, however, its evaluation in teaching performance is barely visible in the university context. The purpose of this paper is to present the process of construction and validation of a teacher's opinion questionnaire aimed at identifying the characteristics that define professional ethics in university teaching and their evaluation in teaching performance. Methodologically, the process of construction of the theoretical dimensions of the instrument is described through a content analysis. Subsequently, the validation process of the questionnaire is explained through a cognitive interview. As a result, the final questionnaire is presented, which assumes a Likert scale made up of 49 items, organized in four dimensions and six analytical axes. It is concluded by noting that the questionnaire places professional ethics as a specific dimension within the teacher evaluation processes, recognizing the participation of university professors in the assessment of their own ethical performance. Analyzing teaching professionalism from the perspective of its own actors, will allow to generate training processes oriented towards the search for commitment to teaching, favoring a comprehensive teaching evaluation.

CÓMO CITAR:

Torquemada, A. D. y Loredó, J. (2021). Validación de un cuestionario de evaluación de la ética profesional docente universitaria. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 14(1), 101-114.
<https://doi.org/10.15366/riee2021.14.1.006>

*Contacto: almatorquemada@gmail.com

ISSN: 1989-0397

<https://revistas.uam.es/riee>

Recibido: 16 de septiembre 2020

1ª Evaluación: 20 de noviembre 2020

2ª Evaluación: 20 de noviembre 2020

Aceptado: 1 de diciembre 2020

1. Introducción

Hoy en día, la educación superior y en particular la docencia enfrenta un desafío ético al esperarse un mayor impacto en la formación integral de los jóvenes y no solamente un proceso de instrucción para la inserción al ámbito laboral; esto requiere no sólo del desarrollo de programas de formación docente permanente, sino además de un mecanismo de evaluación más completo que permita retroalimentar la dimensión ética del acto de enseñar, o mejor dicho del acto de educar en el nivel superior (Chávez y Benavides, 2011; García et al., 2010). Por este motivo, es necesario entender el verdadero sentido de la evaluación docente como mecanismo de mejora de la práctica desde la ética profesional.

Si bien, la evaluación docente en el nivel superior constituye uno de los mayores tópicos educativos de interés en México, su impacto en términos de mejora de la práctica aún es débil. Como señalan Rueda (2010) y Coloma (2010), la evaluación se hace necesaria para mejorar el desempeño académico, planteándose con un fin formativo asociado a un proceso de mejora permanente que incida en el perfeccionamiento no sólo de sus prácticas de enseñanza, sino también de su personalidad, transformando así sus capacidades humanas.

En este sentido, la evaluación docente con fines de mejora en el contexto universitario es una tarea pendiente. Al respecto, Iglesias y Loredo (2017) afirman que una evaluación carente de significado para el profesor no favorece el desarrollo profesional de la docencia. Una evaluación será reconocida y aceptada por los profesores en la medida en que se tomen en cuenta sus opiniones y experiencias; esto hará que se sientan escuchados y en consecuencia valorados, propiciando con ello un compromiso hacia la mejora de su práctica.

Sería deseable que en toda evaluación del desempeño docente orientado al perfeccionamiento de la práctica se valoraran determinadas competencias como la crítica reflexiva sobre su propio rol como profesor y sobre el ejercicio de la disciplina en el ámbito laboral en la que se está formando a sus estudiantes; o bien, cuestionarse su vocación hacia la enseñanza, al mismo tiempo que puedan observarse con cuidado determinados rasgos del carácter que impactan en la formación estudiantil y no privilegiar únicamente competencias didáctico-pedagógicas.

Bajo este marco de ideas, hablar de una evaluación docente ética no es una tarea sencilla, pues se precisa de una sólida formación en el docente en cuanto a actitudes, aptitudes, competencias, conocimientos y voluntad se refiere, para poder desarrollarla correctamente (Hortal, 2000; Sanz, 2019). Este desafío solamente surge de aquellos docentes comprometidos, dispuestos a cambiar el curso de las cosas y situarse siempre del lado del estudiante, intentando favorecer su desarrollo.

En congruencia con Murillo (2018), la cuestión primordial hoy en día no es seguir discutiendo si debe o no desarrollarse la evaluación docente en las universidades, ni tampoco cuestionarse sobre los medios de evaluación más efectivos; el debate debe centrarse en saber cómo pueden realizarse evaluaciones cada vez más justas y equitativas que les permitan a los docentes tener información creíble, transparente, práctica y útil con una orientación hacia la mejora de los procesos educativos y de su propio rol como formadores de futuros profesionistas; que sea además contextualizada y genere el compromiso docente.

2. Fundamentación teórica

La ética profesional como rasgo distintivo de una docencia de calidad en el nivel superior ha cobrado especial interés desde el campo de la investigación educativa; al respecto, diversas investigaciones ponen en tela de juicio el actuar docente en el contexto universitario (Campo-Cabal, 2012; Finkler et al., 2012; Hirsch, 2011; Rancich et al., 2015; Torres, 2006), reportando conductas no éticas en el ejercicio docente y su impacto en la formación integral del estudiante en diferentes ámbitos de formación disciplinar.

Situaciones tales como la falta de atención e interés por las problemáticas particulares del estudiante, relaciones negativas con los estudiantes, maltrato al interior del aula, hostigamiento y acoso sexual, discriminación hacia el estudiante, subjetividad en la evaluación de los aprendizajes, temor a ser castigados con bajas calificaciones, un trato despectivo, o bien, situaciones competitivas entre estudiantes que tienen que ver con la defensa de las normas o los derechos individuales.

Dichas problemáticas afectan el estado emocional del estudiante, el ambiente de aprendizaje y por supuesto, la motivación hacia el ejercicio de la profesión, con el riesgo de que dichas conductas sean reproducidas después por el estudiante en el campo laboral. Estas situaciones son cada vez más frecuentes al interior de las universidades, generando la necesidad de debatir sobre principios universales como equidad y respeto.

Por este motivo, en el contexto mexicano, diversas instituciones de nivel superior tanto del sector público como privado han implementado durante los últimos años, protocolos para la atención y prevención de la violencia de género en sus instituciones, desarrollando mecanismos de actuación y un marco normativo.

La generación de protocolos sobre ética es el resultado de una de las metas más importantes de la agenda educativa internacional al 2030 propuesta por la UNESCO (2016), en la que se contempla como reto combatir la desigualdad de género, la inequidad y la exclusión. La desigualdad de género es un grave problema para el desarrollo humano presente en todos los ámbitos sociales; por ello, se busca que la universidad, como espacio para la producción y reproducción de conocimiento asuma la responsabilidad de empoderar a la igualdad de género, factor clave para el desarrollo de un país. Para asumir dicha responsabilidad la universidad implementa una serie de acciones, tales como: generar ambientes donde los estudiantes puedan ejercer sus derechos y al mismo tiempo desarrollar sus identidades individuales y de grupo, así como promover prácticas de formación docente, con las que la igualdad de género sea parte de su misión formativa (UNESCO, 2016).

Por lo tanto, se espera que la educación superior forme profesionales y ciudadanos que en los diferentes contextos aporten un ambiente de respeto, de derechos entre hombres y mujeres, siendo protagonistas en la defensa hacia los demás, garantizando paz, respeto y solidaridad. En la medida en que la universidad forme profesionales empoderados a nivel intelectual, académico, científico y humanístico será posible impulsar una sociedad más justa, equitativa y solidaria (Mayorga, 2018).

De aquí que un objetivo fundamental que persiguen las universidades sea promover un cambio ético en la educación, incorporando en sus sistemas axiológicos el respeto a la diversidad. Para avanzar en esta meta, los docentes son actores centrales, desempeñando un rol clave en el proceso de transformación social (UNESCO, 2016). Difícilmente se podrá aspirar a una educación para la justicia social si no se cuenta con mecanismos de evaluación que sean congruentes con estos principios. La evaluación educativa centrada en principios de justicia social requiere analizar las condiciones sociales de los individuos, su contexto cultural y las necesidades reales que obstaculizan su desarrollo.

En este sentido, una evaluación de esta naturaleza tendría que verificar la universalidad e igualdad en el acceso a la educación; dar cuenta de la heterogeneidad social y cultural de los estudiantes y las escuelas; demostrar los procesos reales de enseñanza y aprendizaje que tienen lugar en el aula reconociendo la dinámica escolar asegurando que se cumpla con el principio de trato equitativo y diferenciado; evaluar la existencia de normas de convivencia justas y consensuadas con la comunidad y valorar tanto la actitud como el compromiso de docentes y estudiantes.

Tal y como señalan Nava (2011) y Díaz-Barriga y otros (2016) los profesores en el ámbito universitario gozan de un poder en el aula por ser de mayor jerarquía y tener un dominio de la disciplina, permitiéndoles decidir lo que van a hacer y cómo lo van a hacer, manteniendo un cierto margen de autonomía en su pensar, hacer y actuar. Así, bajo un enfoque humanista construir una educación para la justicia social requiere contar con una evaluación igualmente justa, equitativa, inclusiva y participativa que priorice la reflexión sobre la mejora del propio desempeño (Murillo et al., 2011). En esta perspectiva se inserta la evaluación docente de la ética profesional.

Por lo tanto, el proceso de enseñanza y aprendizaje solo puede cambiar si los docentes identifican las necesidades de sus estudiantes y si se convierten en modelo a seguir en la promoción de la igualdad de género y respeto. Por este motivo, la actitud docente juega un papel determinante en la creación de un ambiente apropiado de clase, libre de prejuicios de género, capaz de manejar cualquier situación en la que haya diferencias, ya sean de género o de cualquier índole (racial, física, ética). Son los maestros quienes deben tener conciencia de sus propias creencias y comportamientos con los alumnos para lograr que la igualdad de género sea una realidad en todos los entornos de aprendizaje (relaciones profesor-alumno, actividades, tareas y evaluación); de ahí que la ética profesional de la docencia sea un factor determinante para la generación de ciudadanos más justos y comprometidos con su sociedad.

Por ello, resulta esencial la instauración de iniciativas sobre procesos de evaluación formativa del profesorado orientadas a elevar la calidad docente dentro de las universidades, las cuales podrían generar oportunidades para reflexionar y acordar las características que dicha actividad debe cubrir en función del contexto que lo caracteriza; esto implica repensar la evaluación docente desde una visión humanista.

Asumir una postura humanista en el contexto educativo significa privilegiar el respeto a los derechos de la persona, la consideración de sus sentimientos y la preocupación por no provocarle ningún daño; es decir considerar al docente como un ser humano, una persona con expectativas e intereses y emocionalmente involucrada antes que un empleado o un mero profesionista (Loredó, 2000).

De esta manera, la preocupación central de un proceso de evaluación de la docencia debe ser la preservación de la dignidad, la autoestima y la individualidad de los profesores, lo cual será posible si se asume un modelo de desarrollo o perfeccionamiento docente permanente. El ejercicio docente requiere de una evaluación que le permita retroalimentar su práctica y que esté vinculada a procesos formativos de carácter ético.

Al menos en el contexto mexicano, diariamente ingresan profesionistas para desempeñarse como docentes universitarios sin tener competencias específicas para ello. Pese a que reciben cursos de actualización y/o capacitación docente, carecen de habilidades para la solución de conflictos profesionales relacionados con la ética, o bien, prestan poca atención a los problemas ético-morales durante su práctica pedagógica. La ausencia de un proceso de concientización sobre el propio comportamiento del profesor, provoca que se transgreda la ética durante el ejercicio docente, por ello, pensar en el impacto de sus acciones en la formación de futuros profesionistas es una tarea pendiente al interior de las universidades.

De acuerdo con Cortina (2017), la ética profesional en la docencia no ha sido discutida con profundidad desde las políticas de calidad educativa en las universidades, si bien, existen códigos deontológicos que impulsan la identificación con los ideales universitarios, aún hace falta discutir la práctica de la ética en el ejercicio cotidiano de la docencia. Hasta el momento, únicamente es posible observar un esfuerzo por delimitar valores asociados a la ética profesional en función de la visión y misión de las instituciones educativas que se traducen en perfiles profesionales del docente ideal. Es preciso cuestionar y reflexionar lo que representa una docencia ética en el actuar cotidiano de la vida académica y cómo es valorado dicho actuar en las evaluaciones del desempeño docente.

En concordancia con Hortal (2002) y García y otros (2011), se ha perdido una valiosa oportunidad para incorporar de forma más visible una de las dimensiones que caracterizan a un buen profesional: *la dimensión ética*. Desde la postura de los autores, en todo ámbito laboral, los problemas éticos están presentes en el desempeño profesional, de ahí que la ética sea la gran olvidada en todas las reformas y la más importante porque se buscan profesionales benevolentes, preocupados por el mundo, poniendo su formación y su conocimiento al servicio de una sociedad mejor, más justa, más equitativa, que defienda la igualdad de oportunidades.

La ética profesional de la docencia se apega a una serie de principios que marcan su profesionalización (Hortal, 2000), los cuales son: *beneficencia* que implica buenas prácticas docentes encaminadas al beneficio de otras personas, en este caso los universitarios; *la no maleficencia*, es decir una actitud docente que no daña a sus alumnos, ni a sus familias; *principio de autonomía* que significa el desempeño laboral del docente en un marco de independencia y libertad, lo cual le permite intervenir de una manera ética. *El principio de justicia*, que guía a un docente a cumplir con sus deberes y obligaciones; explicar correctamente contenidos, actualizarse y preocuparse por el bienestar de los estudiantes, haciendo un seguimiento adecuado de su proceso educativo. Estos principios éticos están presentes en la interacción del docente con el estudiante y son evidencia del compromiso que asume la docencia con las familias de sus estudiantes y con la comunidad.

Los planteamientos anteriores permiten reconocer la presencia de la ética profesional en el actuar cotidiano del profesor. Al respecto, diversos autores (Camps, 2008; Chávez, 2019; Chávez y Benavides, 2011; Hirsch, 2019; Sanz, 2019) manifiestan que durante las prácticas de enseñanza y aprendizaje, los docentes ponen en marcha una serie de principios éticos implícitos en sus interacciones cotidianas que guían los procesos de enseñanza y aprendizaje con sus alumnos, siendo éstos: el diálogo, la comunicación, la empatía, la escucha activa, la armonía en el aula, el apoyo e interés ante problemas personales que afectan

el desempeño académico; respeto, trato digno, el compromiso con la docencia y la responsabilidad que se asume con la formación del estudiante.

En este sentido, los aspectos personales del profesor, referidos al tipo de vínculo que establece con el alumno son aspectos a reflexionar cuando se habla de una evaluación de la ética docente. Desde la perspectiva de la evaluación formativa, la importancia de evaluar la función docente es lograr el mejoramiento del profesor como persona y docente, así como de todos los componentes del proceso de enseñanza-aprendizaje. El impacto de la evaluación formativa se reflejará en el desarrollo social y emocional de los alumnos, en la adquisición de conocimientos, en la renovación metodológica y de materiales educativos, así como también en la cooperación dentro y fuera del aula y en el autodesarrollo (Arbesú et al., 2011).

Concebir procesos de evaluación formativa en torno a la ética profesional requiere del análisis situacional de la práctica docente y del reconocimiento del contexto social, político e histórico en el que se encuentran insertas las instituciones de nivel superior hoy en día.

Investigadores como Sanz (2019), Coloma (2010) y Chávez (2019) manifiestan que en los instrumentos de evaluación se tocan algunos rasgos muy genéricos sobre la actitud del docente hacia el alumno, denominados competencias interpersonales, socioemocionales, o bien, se mencionan como complemento de otros rasgos pedagógicos; en realidad se carece de una delimitación precisa sobre la ética profesional docente, así como de criterios específicos para su evaluación.

A partir de los argumentos anteriores, la problemática de interés se inserta en el ámbito de la evaluación de la ética profesional de la docencia universitaria, específicamente, en la delimitación de aquellas acciones éticas que ponen en juego los docentes durante el proceso de enseñanza-aprendizaje con sus estudiantes y su inserción como una dimensión específica dentro de los procesos de evaluación de su desempeño, esto a través de la construcción de un cuestionario dirigido a docentes universitarios.

Esto forma parte de un proyecto de investigación más amplio centrado en profundizar en la necesidad de una evaluación docente integral que sitúe la reflexión sobre la ética profesional docente desde las experiencias de sus principales involucrados: los docentes. Cabe aclarar que dicha investigación comprende el diseño y validación de dos instrumentos, uno cualitativo y otro cuantitativo. El instrumento cualitativo se refiere a una guía de entrevista con la cual se desarrollarán grupos de discusión con docentes sobre sus experiencias en torno a la presencia de la ética profesional en las interacciones cotidianas con sus estudiantes. El instrumento cuantitativo corresponde al cuestionario docente orientado a indagar aquellos rasgos que caracterizan mejor la ética profesional en las prácticas de enseñanza en el nivel superior y su inserción en la evaluación del desempeño docente. La combinación de instrumentos cualitativos y cuantitativos permitirá comprender la complejidad de la evaluación de la ética profesional docente en la diversidad de contextos, valorar su práctica docente como campo de saber y ejercicio profesional.

Para fines del presente artículo se presenta el proceso de construcción del instrumento cuantitativo, es decir el cuestionario, así como su validación a través de una entrevista cognitiva realizada con 6 docentes de distintas universidades mexicanas públicas y privadas. El cuestionario como una primera vía de exploración de las opiniones docentes permitirá identificar la ética profesional docente, sus rasgos, prácticas cotidianas en la interacción de profesores y estudiantes en el nivel superior, así como su presencia dentro de los procesos de evaluación del desempeño docente. Dicho instrumento será aplicado en un segundo momento a docentes universitarios en sus diferentes disciplinas provenientes de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo (UAEH), México.

3. Método

3.1. Construcción del cuestionario

Para la construcción de las dimensiones del cuestionario, se partió de una revisión de la literatura con base en dos aproximaciones analíticas: una teórica y otra investigativa. En la primera aproximación, se identificaron aquellos elementos teóricos que permitieron conceptualizar la ética profesional docente. En la segunda, se revisaron un total de 64 investigaciones del contexto nacional e internacional, de las cuales se eligieron aquellos estudios que dieran cuenta de las competencias y/o rasgos de ética profesio-

nal docente que mejor caracterizan la ética docente en el nivel superior. De igual forma, se identificaron instrumentos y procesos orientados a la evaluación de la ética profesional docente. Esta fundamentación teórica se observa en el Cuadro 1.

Cuadro 1

Fundamentación teórica en la construcción del cuestionario

Fundamentos teóricos	Investigaciones en el contexto mexicano e internacional
Surgió de las aportaciones teóricas sobre ética de Gómez (2014); Ruiz (2016); Cortina (2017); Lévinas (2001); Jaramillo y Aguirre (2010); Camps (1996; 2008) y ética profesional de Hortal (2002); López-Calva y Gómez (2017).	Se obtuvo de los hallazgos de las investigaciones más representativas en el contexto mexicano, tales como: Hirsch (2010a, 2010b, 2019), Chávez, (2019), Medina, et. al. (2010), Chávez y Benavides (2011), Tapia (2019), Águila, et. al. (2014), García-Cabrero, et. al. (2014), López-Calva, et. al. (2017) y un estado del conocimiento editado por COMIE (Hirsch y Yurén, 2013); así como también de las investigaciones del contexto internacional centrados en la evaluación de la ética profesional docente, como son: García, et. al. (2006), Solano y Campos (2014), Villarroel y Bruna (2017), Salazar, et. al. (2018), Serrano, et. al. (2018), Safari y Yoosefpour (2018) y Navia (2019).

Nota. Elaboración propia.

A partir de un análisis de contenido (Álvarez-Gayou, 2019; Flick, 2014) sobre los elementos teóricos y los hallazgos más relevantes de las investigaciones en torno a la ética profesional docente se procedió a definir las 4 dimensiones teóricas y los ejes analíticos que los conforman, los cuales permitieron a su vez generar los reactivos para el cuestionario de evaluación de la ética profesional docente. Este proceso de construcción conceptual se presenta en el Cuadro 2.

Cuadro 2

Dimensiones y ejes analíticos del cuestionario de evaluación de la ética profesional docente

Dimensiones	Conceptualización	Ejes analíticos
La ética en la docencia universitaria	Se entiende como la presencia de la ética profesional en la docencia universitaria, su relevancia en el desempeño docente y formativo.	1) <i>La profesión docente</i> : Son los aspectos relativos a la vocación docente que tienen lugar tanto en el desarrollo profesional en la docencia como en los procesos formativos.
Valores profesionales y atributos éticos de la docencia	Principios éticos que rigen el actuar del docente en su interacción con los estudiantes y en su práctica académica cotidiana.	2) <i>Principios personales- profesionales</i> : Son una serie de principios mínimos necesarios para el logro del ethos profesional de la docencia, tales como: Respeto hacia el estudiante, igualdad en el trato, honestidad, tolerancia, escucha activa, diálogo, justicia social, equidad y sentido humano.
Prácticas docentes éticas	Acciones y/o situaciones de enseñanza y aprendizaje donde se cristaliza la ética profesional del docente universitario (interacción profesor-estudiantes). Significa identificarse con el rol formador identificando aspectos que inciden en el aprendiz.	3) <i>Compromiso ético con la docencia</i> : Se refiere a la aceptación consciente de la labor docente que implica el reconocimiento del bien común que caracteriza el actuar ético en la enseñanza. 4) <i>Responsabilidad con la formación del estudiante</i> : Son las buenas prácticas docentes encaminadas al beneficio y bienestar de los estudiantes, evitando daño físico, moral o legal, cumpliendo con las obligaciones docentes para la formación estudiantil, demostrando con ello, maestría en la práctica de la enseñanza.

Evaluación de la ética profesional docente	Acciones orientadas hacia la evaluación del desempeño ético del docente que pueden ser desarrolladas como parte de una estrategia implementada por la propia institución educativa.	<p>5) <i>La ética profesional como componente evaluativo:</i> Se refiere a la presencia de características éticas como elementos evaluativos en el desempeño del docente universitario, así como la relevancia de la ética profesional docente en el marco normativo de la universidad.</p> <p>6) <i>Medios y procesos de evaluación de la ética docente:</i> Son los recursos utilizados para evaluar el desempeño ético, así como el desarrollo de acciones concretas planificadas por la institución para evaluar el desempeño ético del docente universitario.</p>
--	---	--

Nota. Elaboración propia.

El diseño del cuestionario asumió una escala Likert que, como señala Namakforoosh (2000), está constituida por una serie de reactivos ante los cuales se solicita la reacción del sujeto. La escala Likert como método de recopilación de datos es altamente reconocida en las ciencias sociales y humanas, cuyos fenómenos de investigación los constituyen los seres humanos, quienes aportan información valiosa o testimonios sobre el objeto de estudio (Fabila et al., 2013).

El cuestionario-escala tiene como propósito conocer la opinión de los docentes universitarios sobre aquellos aspectos que a su juicio caracterizan mejor la ética profesional y su evaluación en el marco del desempeño docente. La relevancia del instrumento radica en contar con información que permita caracterizar la ética profesional en la docencia en el contexto de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo (UAEH), México.

3.2. El proceso de validación del cuestionario

La validación se realizó a través de una entrevista cognitiva, la cual constituye un excelente método para determinar la validez de un instrumento, ofreciendo como principal ventaja, la posibilidad de pensar en voz alta y hacer un sondeo verbal sobre la pertinencia de las preguntas de un instrumento, en este caso, el cuestionario.

De acuerdo con el Instituto William Davidson de la Universidad de Michigan (2019), los propósitos fundamentales que esta técnica ofrece son valorar la comprensión de las preguntas, es decir, si las preguntas de un instrumento reúnen la información deseada, evaluar que los encuestados entiendan cada pregunta de manera consistente y profundizar en cada pregunta para comprender las posibles reacciones e interpretación que el encuestado da a cada aseveración.

En la validación del cuestionario se siguió la metodología para la entrevista cognitiva propuesta por Willis (1999), la cual precisa iniciar por informar a los participantes sobre la naturaleza de la entrevista, los objetivos, establecer el espacio para la entrevista, garantizar la confidencialidad, respetar el tiempo del participante, tener tacto en el planteamiento de las preguntas, mostrar disposición y una escucha activa.

Como parte del proceso de validación de la entrevista, se tomaron en cuenta los siguientes lineamientos: comprensión de la pregunta, el proceso de respuesta, recuperación de información relevante y toma de decisiones en torno a las modificaciones en la redacción y uso de terminología de cada una de las preguntas, al igual que la pertinencia de las preguntas y su congruencia dentro de las dimensiones correspondientes.

De esta manera, se contó con la participación de seis académicos de distintas universidades mexicanas en la validación del cuestionario "Evaluación de la ética profesional de la docencia universitaria". De ellos, 3 fueron hombres y 3 mujeres; 3 laboran en universidades públicas y 3 en universidades privadas. Los académicos participantes laboran en universidades ubicadas en Oaxaca, Oaxaca; Colima, Colima; Mérida, Yucatán; Guadalajara, Jalisco; Ciudad de México y Pachuca, Hidalgo. En el Cuadro 3 se presentan los datos de los académicos participantes. Cabe señalar que los académicos no se conocían entre sí.

La entrevista cognitiva se realizó en forma individual durante el mes de julio de 2020. Se tuvo un primer contacto vía correo electrónico para solicitar su participación en la validación del instrumento. Una vez confirmada su participación, se procedió a comentar la dinámica de la entrevista cognitiva, se envió el cuestionario, sus objetivos e intención del estudio. Se estableció un tiempo de revisión del instrumento y envió de las observaciones.

Posteriormente se acordó una reunión vía remota con cada uno de ellos para hacer la entrevista cognitiva. La duración de la entrevista osciló entre 1 y 2 horas aproximadamente.

4. Resultados

A partir de la revisión al instrumento en su forma escrita como de la entrevista cognitiva se obtuvieron las siguientes observaciones al instrumento:

- Mayor precisión en las instrucciones.
- Reducir el número de reactivos (todos sugirieron presentar un cuestionario más corto).
- Agregar más datos de los profesores en la ficha de identificación.
- Eliminar algunos reactivos confusos y repetitivos, cambiar términos y/o redacción en algunos de los reactivos.
- Cambiar los verbos en algunos de los reactivos (poner verbos en infinitivo).
- Considerar la cuestión de género (referirse a las y los estudiantes).
- Cambiar las opciones de respuestas en una dimensión.
- Equilibrar el número de ítems por dimensión, dejar más en la tercera y cuarta dimensión.

Cuadro 3
Datos de los participantes en la validación del cuestionario

Experto	Género		Edad	Formación disciplinar	Posgrado	Universidad donde labora	Tipo de universidad	Experiencia docente en el nivel de licenciatura
	M	F						
Docente 1	X		35	Ingeniería en diseño. Licenciatura en pedagogía	Maestría en diseño de proyectos educativos virtuales. Maestría en generación y gestión de la innovación	Universidad José Vasconcelos, Oaxaca	Privada Cd. Oaxaca	12 años
Docente 2		X	42	Licenciatura en lengua inglesa	Maestría en enseñanza del inglés. Maestría en educación	Universidad de Colima, Colima.	Pública Cd. Colima	17 años
Docente 3		X	37	Licenciatura en educación indígena	Maestría en pedagogía	Universidad Pedagógica Nacional Unidad 31-A Yucatán	Pública Mérida, Yucatán	12 años
Docente 4		X	33	Licenciatura en psicología	Maestría en política y gestión pública	ITESO Jalisco	Privada Guadalajara, Jalisco	6 años
Docente 5	X		47	Licenciatura en derecho	Maestría en administración de la justicia y derechos humanos	Lasalle y Tecnológico de Monterrey Hidalgo	Privadas Pachuca, Hidalgo	23 años
Docente 6	X		58	Licenciatura en psicología	Máster en didáctica de las matemáticas	Universidad Pedagógica Nacional Unidad Ajusco, Ciudad de México	Pública Ciudad de México	31 años

Nota. Elaboración propia.

Todos los académicos estuvieron de acuerdo en la pertinencia de los reactivos como parte descriptiva de la ética profesional de la docencia universitaria en las interacciones entre profesores y alumnos, así como de la relevancia de la evaluación del desempeño del profesor universitario desde su dimensión ética. A partir de las observaciones realizadas, se realizaron los ajustes al cuestionario atendiendo a las observaciones donde hubo un consenso. El cuestionario de inicio tenía 76 reactivos, una vez con los ajustes realizados quedaron un total de 49 ítems. El cuestionario se encuentra estructurado en 4 dimensiones, la primera dimensión “la ética en la docencia universitaria” está conformada por 6 reactivos; la segunda dimensión “Valores profesionales y atributos éticos de la docencia” compuesta por 11 reactivos; la tercera dimensión “Prácticas docentes éticas” constituida por 20 reactivos y la cuarta dimensión “Evaluación de la ética profesional docente” con 12 reactivos. En las dimensiones 3 y 4 los reactivos están clasificados en dos ejes analíticos respectivamente. Dicho instrumento en su versión final aparece en el Cuadro 4.

En cuanto a los datos de la ficha de identificación docente, se determinaron los siguientes aspectos:

- *Datos personales:* edad, género, estado civil.
- *Formación profesional:* formación disciplinar, posgrados, cursos de formación docente sobre ética.
- *Experiencia docente:* años de servicio en la docencia en el nivel superior y antigüedad en la universidad.
- *Situación laboral:* dedicación exclusiva a la docencia, ejercicio de la propia profesión, tipo de contratación, pertenencia al Sistema Nacional de Investigadores (SNI).
- *Docencia:* programas en los que ejerce la docencia y promedio de estudiantes atendidos durante el semestre.

El cuestionario así diseñado permitirá contar con un primer acercamiento a la caracterización de la ética profesional en la docencia universitaria y su delimitación en los procesos de evaluación del desempeño docente.

Cuadro 4
Cuestionario de evaluación de la ética profesional docente por dimensión, ejes analíticos y tipo de escala

Dimensiones	Ejes analíticos	Ítems	Escala de respuesta
La ética en la docencia universitaria	La profesión docente	1. Me identifico con la profesión docente	1. Totalmente en desacuerdo 2. En desacuerdo 3. De acuerdo 4. Totalmente de acuerdo
		2. Tengo vocación por la enseñanza	
		3. Me siento motivado al desempeñarme como docente	
		4. Disfruto las actividades de la docencia	
		5. Me identifico con los valores de la institución	
		6. Me capacito en temas sobre ética para ser un mejor docente	
Valores profesionales y atributos éticos de la docencia	Principios personales-profesionales	7. Tratar con cordialidad y amabilidad a los y las estudiantes	1. No es importante 2. Poco importante 3. Importante 4. Muy importante
		8. Demostrar empatía ante las necesidades de los y las estudiantes	
		9. Comunicarse asertivamente con los y las estudiantes	
		10. Brindar confianza a los y las estudiantes para que externen sus opiniones	
		11. Actuar con paciencia ante las dificultades de los y las estudiantes	
		12. Brindar un trato equitativo a los y las estudiantes	
		13. Mostrar interés genuino por el bienestar de los y las estudiantes en su proceso formativo dentro de la universidad	
		14. Respetar las creencias y opiniones de los y las estudiantes	
		15. Respetar las tradiciones culturales y lingüísticas de los estudiantes	
		16. Promover en los y las estudiantes la superación personal y el deseo de aprender	
		17. Promover en los y las estudiantes el amor a sí mismos	

Prácticas docentes éticas	Compromiso ético con la docencia	18. Respetar los horarios de entrada y salida de clase 19. Establecer los criterios de evaluación de los aprendizajes en conjunto con el grupo 20. Evaluar el aprendizaje estudiantil con apego a los lineamientos establecidos con el grupo 21. Cuidar que los puntajes de evaluación de los aprendizajes sean congruentes con el nivel de complejidad de los contenidos educativos 22. Establecer las normas de clase en acuerdo con los y las estudiantes 23. Propiciar un clima de armonía en las clases 24. Evitar cualquier forma de discriminación en el aula 25. Evitar comentarios o chistes con contenido sexual o agresivos 26. Generar un entorno educativo que promueva en los y las estudiantes la vocación hacia el ejercicio de su profesión 27. Demostrar sinceridad en el discurso académico 28. Reflexionar ante los dilemas éticos que plantea la práctica docente	1. No es importante 2. Poco importante 3. Importante 4. Muy importante
	Responsabilidad con la formación del estudiante	29. Promover el espíritu crítico en el estudiante 30. Discutir con los y las estudiantes sobre problemáticas sociales 31. Brindar las mismas oportunidades de aprendizaje al colectivo de los y las estudiantes 32. Esforzarse por diseñar experiencias que favorezcan aprendizajes significativos 33. Realizar adaptaciones a las actividades de enseñanza y de aprendizaje en función de los intereses de los y las estudiantes 34. Brindar retroalimentación a los y las estudiantes a partir de la presentación de sus resultados de evaluación 35. Reconocer el esfuerzo de los y las estudiantes diciéndoles lo que hacen bien 36. Orientar a los y las estudiantes cuando solicitan opinión académica 37. Brindar asesoría individual ante dificultades de aprendizaje	1. No es importante 2. Poco importante 3. Importante 4. Muy importante
Evaluación de la ética profesional docente	La ética profesional como componente evaluativo	38. Tomar en cuenta la opinión estudiantil respecto al desempeño para planear mejoras en la docencia 39. Identificar las debilidades y fortalezas docentes a partir de los resultados de evaluación docente institucional 40. Retroalimentar la práctica docente a partir de los resultados del aprendizaje de los estudiantes 41. Retroalimentar el desempeño docente didáctica y pedagógicamente a partir del diálogo entre docentes y estudiantes 42. Retroalimentar el desempeño docente didáctica y pedagógicamente a partir del diálogo entre colegas 43. Promover en los docentes el análisis crítico de resultados de su propio desempeño docente	1. No es relevante 2. Poco relevante 3. Relevante 4. Muy relevante
	Medios y procesos de evaluación de la ética docente	44. Atender a las debilidades docentes brindando capacitación continua y/o ayuda 45. Propiciar la reflexión sobre el desempeño ético en la docencia 46. Reconocer el buen desempeño en el ejercicio de la docencia 47. Explicitar el impacto de la labor docente en la formación de cuadros profesionales 48. Diseñar instrumentos para evaluar la ética profesional docente 49. Desarrollar procesos institucionales para evaluar la ética en el desempeño docente	1. No es relevante 2. Poco relevante 3. Relevante 4. Muy relevante

Nota. Elaboración propia.

5. Discusión y conclusiones

El proceso de validación del instrumento a través de la entrevista cognitiva resultó una estrategia metodológica muy enriquecedora en la definición del cuestionario escala, ya que la participación crítica de los académicos participantes de distintas universidades del país permitió situar la discusión sobre la pertinencia de una serie de rasgos, actitudes y prácticas que caracterizan la ética profesional en situaciones de enseñanza-aprendizaje entre docentes y estudiantes. Las aportaciones de los académicos demostraron la posibilidad de hacer visible la ética profesional en los procesos de interacción cotidiana entre docentes y estudiantes, además de la relevancia de la ética como base medular de una docencia de excelencia.

De igual manera, fue posible identificar los diferentes medios y procesos que a juicio de los expertos son elementos clave en la evaluación de la ética profesional docente, actitudes generalmente implícitas en los instrumentos de evaluación del desempeño docente en la actualidad. Reconocer la necesidad de evaluar el desempeño ético del docente universitario es una oportunidad para posicionar a la docencia como una profesión humana, cuya principal tarea está orientada a favorecer el desarrollo integral de los futuros profesionistas.

El diseño del cuestionario aquí presentado pretende contribuir a la necesidad de reconocer a la ética profesional como un eje que subyace al profesionalismo en la docencia universitaria, ya que como señalan Sanz (2019), Hirsch (2019), Chávez (2019), Camps (2008) y Chávez y Benavides (2011) en las prácticas de enseñanza y aprendizaje es donde los profesores manifiestan una serie de actitudes y acciones éticas, demostrando con ello su compromiso con la docencia y con la formación integral de los estudiantes universitarios. De ahí la relevancia que tiene la opinión docente en la construcción de instrumentos y/o procesos de evaluación centradas en la ética profesional de la docencia.

También se busca dar cuenta de la generación de nuevas dimensiones de valoración del desempeño docente que delimiten el actuar ético en la docencia y con ello, proponer una serie de características éticas presentes en las prácticas cotidianas docentes en aras de favorecer una evaluación de la docencia integral.

La relevancia del cuestionario será visibilizar aquellas actitudes, acciones y situaciones que desde la perspectiva de los propios docentes están presentes en sus interacciones cotidianas con los estudiantes y que pueden ser reconocidos como rasgos que caracterizan la ética profesional en la docencia en el nivel superior, con lo cual se podrían generar procesos de evaluación docente orientados al mejoramiento del profesor desde su dimensión humana (Loredó, 2000; Arbesú, et. al. 2011).

Desde una perspectiva de la evaluación formativa, el cuestionario podría dar lugar a procesos de autoevaluación del desempeño docente, generando espacios de reflexión y autocrítica sobre la ética profesional en el ejercicio de la docencia, dando lugar a procesos de concientización, propiciando con ello, cambios que lleven a los profesores a sumir un compromiso ético con la docencia.

La validación del instrumento de evaluación de la ética profesional docente constituye la primera fase de una investigación más amplia que contempla otros procesos metodológicos de carácter cualitativo donde se busca profundizar en las experiencias docentes en torno a la evaluación de la ética profesional en la docencia en el nivel superior.

Referencias

- Águila, M. M. J. B., Croda, B. P. e Iturbide, F. P. (2014). Ética profesional de la docencia, desde la perspectiva de estudiantes de la maestría en pedagogía. En J. M. López-Calva y M. L. Gaeta (Coords.), *Ética y autorregulación en la formación de profesionales de la educación* (pp. 25-47). Ibero-UPAEP.
- Álvarez-Gayou, J. J. L. (2019). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. Paidós educador.
- Arbesú, M. I., Canales, A., Crispín, M. L., Cruz, I., Figueroa, A. E. y Gilio, M. C. (2011). Las políticas y los usos de la evaluación de la docencia en la educación superior: Planteamientos y perspectivas. En M. Rueda y F. Díaz-Barriga (Coords.), *La evaluación de la docencia en la universidad. Perspectivas desde la investigación y la intervención profesional* (pp. 203-252). IISUE, UNAM.

- Campo-Cabal, G. (2012). Conductas transgresoras en el ámbito académico. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 41, 120-135.
- Camps, V. (1996). *Virtudes públicas*. Espasa-Calpe.
- Camps, V. (2008). *Crear en la educación. La asignatura pendiente*. Península Atalaya.
- Chávez, G. G. (2019). Conocimiento, didáctica y empatía: rasgos de los profesores de excelencia según los estudiantes universitarios. En A. A. Hirsch y J. Pérez-Castro (Coords.), *Ética profesional y responsabilidad social universitaria: experiencias institucionales* (pp.149-164). IISUE Educación.
- Chávez, G. G. y Benavides, M. B. (2011). Los profesores universitarios: entre la exigencia profesional y el compromiso ético-social. *Sinéctica: Revista Electrónica de Educación*, 37, 1-13.
- Coloma, M. C. R. (2010). Estudio comprensivo sobre la evaluación del docente. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 3(1e), 61-76.
- Cortina, A. (2017). *¿Para qué sirve realmente...? La ética*. Paidós.
- Díaz-Barriga, A. F., Pérez, R. M. A. y Lara, G. Y. (2016). Para enseñar ética profesional no basta con una asignatura: Los estudiantes de psicología reportan incidentes críticos en aulas y en escenarios reales. *Universia*, 8(18), 42-58.
- Fabila, E. A. M., Minami, H. e Izquierdo, S. M. J. (2013). La Escala Likert en la evaluación docente: acercamiento a sus características y principios metodológicos. *Perspectivas Docentes*, 50, 31-40.
- Finkler, M., Caetano, J. C. y Sousa, R. F. R. (2012). Ethical-pedagogical care in the process of professional socialization: towards ethical education. *Interface-Comunicação*, 16(43), 981-993.
- Flick, U. (2014). *The SAGE Handbook of qualitative data analysis*. SAGE.
- García-Cabrero, B., Loredó, E. J., Luna, S. E. y Rueda, B. M. (2014). *Competencias docentes en educación media y superior. Desarrollo y validación de un modelo de evaluación*. Juan Pablos Editor.
- García, R., Ferrández, R., Sales, M. A. y Moliner, M. O. (2006). Elaboración de instrumentos de medida de las actitudes y opiniones del profesorado universitario hacia la ética profesional docente y su papel como transmisor de valores. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 12(1), 129-149.
- García, R., Jover, G. y Escámez, S. J. (2010). *Ética profesional docente*. Síntesis.
- García, L. R., Verde, P. I. y Vázquez, V. (2011, octubre). ¿Por qué es necesario trabajar la dimensión ética en la docencia? Comunicación presentada en el *XII Congreso Internacional de Teoría de la Educación*, Universitat de Barcelona, España.
- Gómez, C. (2014). *Doce textos fundamentales de la ética del siglo XX*. Alianza.
- Hirsch, A. A. (2010a). Formación en ética profesional y los profesores de posgrado de la Universidad Nacional Autónoma de México. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 12(e).
- Hirsch, A. A. (2010b). Ética profesional y profesores universitarios: Una perspectiva comparada. *Revista Reencuentro*, 57, 33-38.
- Hirsch, A. A. (2011). Dilemas, tensiones y contradicciones en la conducta ética de los profesores. *Sinéctica: Revista Electrónica de Educación*, 37, 1-16.
- Hirsch, A. A. (2019). Dimensiones y rasgos sobre la excelencia del profesorado de posgrado de la UNAM. En A. A. Hirsch y J. Pérez-Castro (Coords.), *Ética profesional y responsabilidad social universitaria: experiencias institucionales* (pp. 133-148). IISUE Educación.
- Hirsch, A. A. y Yurén, T. (2013). *La investigación en México en el campo educativo y valores 2002-2011*. ANUIES-COMIE.
- Hortal, A. (2000). Docencia. En A. A. Hirsch y J. Pérez-Castro (Coords.), *Ética profesional y responsabilidad social universitaria: experiencias institucionales* (pp. 94-97). IISUE Educación.
- Hortal, A. (2002). *Ética general de las profesiones*. Desclée De Brouwer.

- Iglesias, S. M. M. y Loredó, E. J. (2017, noviembre). La evaluación de la docencia en instituciones de educación superior: Significado para el docente. Ponencia presentada en el *XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa COMIE*. Universidad Autónoma de San Luis Potosí, México.
- Jaramillo, E. L. G. y Aguirre, G. J. C. (2010). Lévinas y las ciencias sociales: Fundamentos epistémicos desde la alteridad. *Revista Folios*, 31, 3-19.
- Lévinas, E. (2001). *La huella del otro*. Taurus.
- López-Calva, J. M., Benítez, U. M. P. y Méndez, E. C. R. (2017, noviembre). ¿Educación para la renta o para la democracia? Rasgos de un buen profesional desde la visión de estudiantes y profesores de una universidad privada. Ponencia presentada en el *XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa COMIE*. Universidad Autónoma de San Luis Potosí, México.
- López-Calva, J. M. y Gómez, V. M. I. P. (2017, noviembre). Valores profesionales y excelencia docente desde la perspectiva de los profesores de una universidad privada. Ponencia presentada en el *XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa COMIE*. Universidad Autónoma de San Luis Potosí, México.
- Loredó, E. J. (2000). *Evaluación de la práctica docente en educación superior*. Porrúa.
- Mayorga, K. (2018). Igualdad de género en la educación superior en el siglo XXI. *Palermo Business Review*, 18, 137-144.
- Medina, R. A., Domínguez, G. M. C. y Medina, D. M. (2010). Teaching competencies assessment. *Innovacion Educativa*, 10(53), 73-95.
- Murillo, F. J. (2018, septiembre). Una evaluación docente para la justicia social. Conferencia inaugural en el *Congreso Internacional de Educación Evaluación 2018*. Universidad Autónoma de Tlaxcala, México.
- Murillo, F. J., Román, M. y Hernández-Castilla, R. (2011). Evaluación educativa para la justicia social. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 4(1), 1-17.
- Namakforoosh, M. (2000). *Metodología de la investigación*. Limusa.
- Nava, P. J. M. (29 de octubre de 2011). Falta de formación ética en el profesorado. Entrevista realizada por Sepúlveda, V. L. *Gaceta Universitaria, sector "Educación"*. UNAM.
- Navia, A. C. (2019). Aproximaciones conceptuales en torno al buen docente en educación superior. En A. A. Hirsch y J. Pérez-Castro (Coords.), *Ética profesional y responsabilidad social universitaria: Experiencias institucionales* (pp. 181-195). IISUE Educación.
- Rancich, A. M., Donato, M. y Gelpi, R. J. (2015). Relación docente-alumno: Percepción de incidentes moralmente incorrectos. *Persona y Bioética*, 19(2), 319-329. <https://doi.org/10.5294/pebi.2015.19.2.10>
- Rueda, B. M. (2010). Reflexiones generales a considerar en el diseño y puesta en operación de programas de evaluación de la docencia. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 3(1e), 345-351.
- Ruiz, R. V. (2016). *Ética y mundo actual*. Universidad Iberoamericana.
- Safari, Y. y Yoosefpour, N. (2018). Dataset for assessing the professional ethics of teaching by medical teachers from the perspective of students in Kermanshah University of Medical Sciences, Iran. *Data in Brief* 20, 1955-1959. <https://doi.org/10.1016/j.dib.2018.09.060>
- Salazar, A. J., Inostroza, H. P., Marín, A. P., Gutiérrez, T. M. y Olivera, A. L. (2018). Modelo de evaluación docente. Una experiencia endógena como alternativa a la realidad de los profesores chileno. *Edetania*, 54, 93-105.
- Sanz, P. R. (2019). Ética profesional y evaluación. Un análisis de las buenas prácticas docentes. En A. A. Hirsch, y J. Pérez-Castro (Coords.), *Ética profesional y responsabilidad social universitaria: Experiencias institucionales* (pp. 79-99). IISUE Educación.
- Serrano, Z., Osses, L. M. y Molina, V. (2018). *Evaluación y desarrollo de competencias éticas de docentes en servicio*. Universidad de Chile.
- Solano, G. W. y Campos, C. J. (2014). Hacia la construcción de un perfil para el docente del futuro. *Innovaciones Educativas*, 21, 85-107.

- Tapia, G. A. (2019). Concepciones y criterios de valoración del profesorado universitario perteneciente al ámbito de las humanidades sobre la relación entre ética y excelencia docente. *Praxis Sociológica*, 24, 201-212.
- Torres, M. R. (2006). El profesor universitario, un agente de desarrollo moral. *Revista Ciencias de la Salud*, 4(e), 103-109.
- UNESCO. (2016). *Guía para la igualdad de género en las políticas y prácticas de la formación docente*. UNESCO.
- Villarroel, V. A. y Bruna, D. V. (2017). Competencias pedagógicas que caracterizan a un docente universitario de excelencia: Un estudio de caso que incorpora la perspectiva de docentes y estudiantes. *Formación Universitaria*, 10(4), 75-96. <https://doi.org/10.4067/S0718-50062017000400008>
- William Davidson Institute at the University of Michigan. (2019). *Cognitive interview guide developed by the performance measurement initiative*. American Statistical Association.
- Willis, G. B. (1999). *Cognitive interviewing. A "how to" guide*. American Statistical Association.

Breve CV de los autores

Alma Delia Torquemada González

Licenciatura en Psicología Educativa, Universidad Pedagógica Nacional (UPN); Maestría en Psicología Educativa, Facultad de Psicología, UNAM. Estudiante del Doctorado Interinstitucional en Educación, Universidad Iberoamericana, Ciudad de México. Profesora investigadora del Área Académica de Ciencias de la Educación, Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades, Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, México. Docente en nivel de licenciatura y maestría en ciencias de educación y especialidad en docencia. Líneas de investigación: tutoría universitaria, evaluación docente y formación para la investigación. Participación en eventos académicos relacionados con la tutoría universitaria y evaluación docente en el nivel superior. Miembro de la Red Iberoamericana de Investigadores sobre Evaluación de la Docencia (RIIED). Email: almatorquemada@yahoo.com.mx

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-2569-1787>

Javier Loredo Enríquez

Doctorado en Ciencias de la Educación y Maestría en Educación Universidad René Descartes, Paris V, Sorbonne, Francia. Licenciatura en Pedagogía, Universidad Nacional Autónoma de México. Coordinador de posgrado, tanto de maestría como de doctorado en diversas universidades. Miembro del grupo que diseño y puso en marcha el Doctorado Interinstitucional en Educación de cuatro universidades jesuitas. Coordinador de la Maestría en Investigación y Desarrollo Educativo de la Universidad Iberoamericana, CDMX. Evaluador, consejero editorial y dictaminador en revistas nacionales e internacionales en educación. Evaluador de Programas inscritos en el Padrón Nacional de Programas de Calidad (PNPC) 2017. Evaluador de Estancias Posdoctorales que otorga CONACYT y ponente en congresos nacionales e internacionales. Líneas de investigación: Evaluación de la práctica docente, formación docente, diseño y evaluación del currículo. Tiene publicaciones tanto en libros, capítulos de libro y artículos en la línea de la evaluación de la práctica docente y currículo. Es miembro de la Red Iberoamericana de Investigadores sobre la Evaluación de la Docencia (RIIED). Email: javier.loredo@gmail.com

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-0620-566X>

Instrumento para Evaluar la Cohesión Social en Universidades Mexicanas: Resultados de la Validación Cultural UNIVECS-MX

Instrument to Assess the Social Cohesion in Mexican Universities: Results of UNIVECS-MX Cultural Validation

Carlos Sancho-Álvarez^{1*}, Mario Rueda Beltrán², José González-Such¹ y Jesús Miguel Jornet Meliá¹

¹ Universitat de València, España

² Universidad Nacional Autónoma de México, México

DESCRIPTORES:

Educación superior
Evaluación educativa
Validez cultural
Ítems test
Cohesión social

RESUMEN:

El objetivo de este artículo es ofrecer un instrumento para evaluar la cohesión social en universidades mexicanas. A partir del modelo de evaluación UNIVECS validado en el contexto español, se realiza una adaptación y validación cultural en México; desarrollando un juicio de expertos con nueve profesionales del área de Antropología, Lingüística, Pedagogía, Psicología y Sociología, un jueceo con 51 docentes en educación superior, cuatro grupos de validación de reactivos entre tres universidades con 42 docentes, y un grupo de validación con diez estudiantes universitarios. Todo ello, en función de cuatro criterios de valoración cuantitativa y cualitativa: pertinencia, claridad, factibilidad y ausencia de sesgos lingüísticos, culturales, organizacionales y de género. A partir de los resultados y propuestas de mejora se obtiene un paquete de reactivos validados en torno a ocho dimensiones de análisis de la cohesión social en educación superior: Sostenibilidad, Bienestar Social, Inclusión, Autonomía Personal, Sentido de Pertenencia, Confianza, Movilidad Social y Responsabilidad Social. Los resultados posibilitan y concluyen un instrumento de evaluación pertinente, claro, factible y libre de sesgos. UNIVECS-MX se ofrece a las instituciones mexicanas para poder identificar en sus licenciaturas la cohesión social y poder realizar diagnósticos institucionales de cada dimensión propuesta, así como seguir realizando investigaciones socio-educativas.

KEYWORDS:

Higher education
Educational
assessment
Cultural validity
Test items
Social cohesion

ABSTRACT:

The objective of this article is to offer a system to assess the social cohesion in Mexican universities. Based on the UNIVECS evaluation model validated in the Spanish context, cultural adaptation and validation has been carried out in Mexico; developing an expert trial with 9 professionals in the area of Anthropology, Linguistics, Pedagogy, Psychology and Sociology, a judge with 51 teachers in higher education, 4 reagent validation groups between 3 universities with 42 teachers and a validation group with 10 students University students. All this, based on four criteria of quantitative and qualitative assessment: relevance, clarity, feasibility and absence of linguistic, cultural, organizational and gender biases. From the results and proposals for improvement, a package of validated reagents is obtained based on eight dimensions of analysis of social cohesion in education: Sustainability, Social Welfare, Inclusion, Personal Autonomy, Sense of Belonging, Trust, Social Mobility and Responsibility Social. The results enable and conclude a pertinent, clear, feasible and bias-free evaluation system. UNIVECS-MX is offered to Mexican universities to be able to identify social cohesion in their university careers and make an institutional diagnosis of each proposed dimension.

CÓMO CITAR:

Sancho-Álvarez, C., Rueda, M., González-Such, J. y Jornet, J. M. (2021). Instrumento para evaluar la cohesión social en universidades mexicanas: resultados de la validación cultural UNIVECS-MX. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 14(1), 115-133.
<https://doi.org/10.15366/riee2021.14.1.007>

*Contacto: carlos.sancho@uv.es

ISSN: 1989-0397

<https://revistas.uam.es/riee>

Recibido: 15 de septiembre 2020

1ª Evaluación: 16 de diciembre 2020

2ª Evaluación: 21 de diciembre 2020

Aceptado: 24 de diciembre 2020

1. Introducción

A partir del modelo de evaluación educativa para la Cohesión Social –CS– (Jornet, 2012) desarrollado y validado en universidades del contexto español como UNIVECS (Jornet et al., 2020), el cual plantea identificar la CS en las carreras universitarias, así como las aportaciones que realizan las instituciones a la misma (González-Such y Garrido, 2019; Jornet y Bakieva, 2019), presentamos el reto metodológico de adaptación socio-cultural del instrumento de evaluación en el contexto mexicano (Perales et al., 2019; Perales y Sancho-Álvarez, 2019), así como los resultados de la validación del mismo.

Para ello, debemos tener en cuenta un posicionamiento que integre la situación contextual donde se desarrolla la adaptación (a nivel local), así como a partir de la propia validación resultante avanzar sobre la internacionalización (a nivel global), reafirmando el compromiso de las universidades para la consecución de la cohesión social (Fëdorov et al., 2013). En este tipo de proceso evaluativo es imprescindible considerar las características y elementos diferenciales de los contextos hacia los cuales se plantea el proceso de adaptación y validación, dado que los aspectos culturales y de idioma pueden influir significativamente en la manera en que las personas dan sentido a sus experiencias y construyen significados (Bialystok, 2002; Wertsch, 1985). Por ello, es imprescindible un enfoque de validación cultural donde se realice el proceso de adaptación planteado, ya que la cultura permea en cualquier aspecto de evaluación (Solano-Flores et al., 2006; Wuttke, 2007). El punto de partida para ello es la definición de validez cultural de Solano-Flores y Milbourn (2016, p. 3): “La medida en que, durante todo el proceso de desarrollo de la evaluación, se toma en consideración que la experiencia cultural influye en la manera en que los estudiantes interpretan los ítems de una prueba”.

2. Revisión de la literatura

El instrumento de evaluación UNIVECS (Jornet et al., 2020) validado por el grupo de investigación Gem-Educo (2019) de la Universitat de València se fundamenta a partir de dos definiciones esenciales de CS. La primera del Consejo de Europa (2005), que atiende a “la capacidad de la sociedad para garantizar la sostenibilidad del bienestar de todos sus miembros, incluido el acceso equitativo a los recursos disponibles, la dignidad en la diversidad y la autonomía personal, colectiva y a la participación responsable” (p. 23).

La segunda con relación a la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) que hace referencia a “la eficacia de los mecanismos instituidos de inclusión social como a los comportamientos y valoraciones de los sujetos que forman parte de la sociedad” (CEPAL, 2007, p. 19).

Esto implica que la cohesión social en las sociedades modernas no alude a la armonía social resultado de la existencia en un grupo de normas y valores únicos, sino al reconocimiento y valoración de la pluralidad de intereses e identidades existentes. Para ello se apela a un conjunto de valores definidos como universales y que están comprendidos en la dimensión prescriptiva: respeto a la diversidad cultural y a los derechos humanos, solidaridad social, igualdad social, participación cívica responsable para alcanzar metas comunes por medios democráticos, sentido de pertenencia a la Unión Europea, autonomía personal y la democracia como sistema idóneo de organización social (CONEVAL, 2015, p.24).

El objetivo que pretende es evaluar en qué medida se encuentran las carreras universitarias en torno a la CS y cómo contribuyen al desarrollo y transformación de la sociedad desde el concepto de CS (Jornet, 2012) para cada una de las siguientes dimensiones de medida validadas mediante una metodología de comités de expertos (González-Such y Sánchez-Delgado, 2019), tales como la Sostenibilidad -D1-, Bienestar Social -D2-, Inclusión -D3-, Autonomía Personal -D4-, Sentido de Pertenencia -D5-, Confianza -D6-, Movilidad Social -D7- y Participación -D8- (citadas en González-Such y Garrido, 2019, p. 835):

La dimensión 1 se define como “la capacidad de la carrera universitaria para formar a la comunidad universitaria en competencias que aseguren su desarrollo profesional y respondan a las necesidades presentes y futuras de la sociedad”, y está formada por tres subdimensiones: (1.1) Institucional, (1.2) Profesorado y (1.3) Competencias Básicas.

La dimensión 2 se define como “la capacidad de la carrera universitaria para mantener y mejorar la calidad de vida de su comunidad universitaria y de la sociedad, al garantizar y promover el respeto de los derechos humanos”, y está formada por una subdimensión: (2.1) Clima social y de aprendizaje.

La dimensión 3 se define como “la capacidad de la carrera universitaria para garantizar la equidad y atender la diversidad de necesidades, capacidades y particularidades de la comunidad universitaria, eliminando las barreras de acceso al aprendizaje, facilitando su participación e incrementando su rendimiento para su desarrollo personal y profesional”, y está formada por tres subdimensiones: (3.1) Medidas metodológicas, (3.2) Medidas organizativas y (3.3) Consideración y respuesta a la diversidad.

La dimensión 4 se define como “la capacidad de la carrera universitaria para desarrollar entre la comunidad educativa la competencia para decidir y guiar su propio comportamiento”, y está formada por tres subdimensiones: (4.1) Desarrollo de actitudes, (4.2) Planificación y ejecución de proyectos personales y profesionales y (4.3) Participación e implicación personal en proyectos colectivos.

La dimensión 5 se define como “la capacidad de la carrera universitaria para que las personas implicadas en la misma se identifiquen como grupo con sus valores y costumbres, reflejando un compromiso que implique la competencia para participar en decisiones dentro de su comunidad universitaria”, y está formada por seis subdimensiones: (5.1) Responsabilidad y compromiso, (5.2) Respeto a los otros y símbolos de la institución, (5.3) Valores, (5.4) Emociones y sentimiento hacia la institución, (5.5) Aceptación de normas y (5.6) Hábitos y costumbres.

La dimensión 6 se define como “la capacidad de la carrera universitaria para generar su reconocimiento social a través de la honestidad, la benevolencia y las actitudes y valores compartidos” y está formada por cinco subdimensiones: (6.1) Reconocimiento social, (6.2) Honestidad, (6.3) Benevolencia, (6.4) Credibilidad y (6.5) Integridad.

La dimensión 7 se define como “la capacidad de la carrera universitaria para promover y facilitar la mejora del estatus personal, profesional y social de la comunidad universitaria implicada” y está formada por dos subdimensiones: (7.1) Tasas y (7.2) Movilidad social.

La dimensión 8 se define como “la capacidad de la carrera universitaria para desarrollar entre la comunidad universitaria mecanismos formales y no formales de contribución/dinamización de la cohesión social”, y está formada por tres subdimensiones: (8.1) Política, (8.2) Responsabilidad social y (8.3) Académica.

Resulta imprescindible seguir conociendo y explorando cada contexto institucional porque únicamente desde las evidencias encontradas podemos mejorar los factores institucionales asociados al proceso educativo universitario, ya que, según Rueda y otros (2014), así como Luna y Rueda (2016), las evidencias de estudios sobre las condiciones universitarias en instituciones mexicanas pueden generar espacios de reflexión y debate en torno a los factores que pueden estar incidiendo en la calidad de la formación y en la práctica del aula universitaria.

3. Método

En este sentido, la metodología empleada para desarrollar la validación cultural considera diferentes fases y criterios de validación para poder potenciar sensibilidad hacia los diferentes elementos culturales del contexto, así como atención hacia las características diferenciales que surgen en el proceso de adaptación (Perales y Sancho-Álvarez, 2019).

La investigación se desarrolla a través de la técnica panel o juicio de expertos con profesionales de educación superior mexicana, ya que esta estrategia se utiliza en múltiples ámbitos de la evaluación para asegurar la validez de contenido en instrumentos de medición (Kitamura y Kitamura, 2000). Por ello, se ha convertido en muchas áreas de investigación como una herramienta esencial (Utkin, 2006):

El juicio de expertos se define como una opinión informada de personas con trayectoria en el tema, que son reconocidas por otros como expertos cualificados en éste, y que pueden dar información, evidencia, juicios y valoraciones (Escobar-Pérez y Cuervo-Martínez, 2008, p. 29).

3.1. Grupos de estudio

Se desarrollaron tres periodos clave de investigación con diferentes grupos de estudio en cada contexto como juicio de expertos: 1) se realizó una adaptación lingüística y socio-cultural en la Universidad Nacional Autónoma de México –UNAM–, 2) se trabajó con diversos docentes de educación superior de todo México mediante un jueceo cuantitativo y 3) se analizaron los reactivos mediante jueceo cualitativo en tres universidades mexicanas de diferentes contextos geográficos: Universidad Autónoma de Baja California –zona norte–, Universidad Nacional Autónoma de México –zona centro– y la Universidad Autónoma de Yucatán –zona sur–.

3.2. Periodo 1

Inicialmente, se realiza una aproximación al contexto mexicano mediante visitas presenciales a la UNAM para observar sus instalaciones y estructura organizacional, así como para realizar búsquedas bibliográficas en sus repositorios y organizar reuniones *in situ* con docentes universitarios.

La adaptación del instrumento requiere en primer lugar su adaptación lingüística, ya que aunque entre ambos contextos –español y mexicano– se habla lengua castellana, es importante considerar que “los aspectos culturales asociados al idioma no siempre se consideran de manera formal” (Solano-Flores et al., 2006, p. 16). Por ello, se realiza un juicio de expertos por entrevista para la adaptación lingüística del instrumento de evaluación UNIVECS con nueve investigadores y docentes en activo de UNAM. Cada persona tiene una experiencia profesional de más de quince años, siendo profesionales a tiempo completo de diferentes ámbitos de conocimiento: Antropología, Lingüística, Pedagogía, Psicología y Sociología.

Tal y como plantean los autores Skjong y Wentworht (2000), la identificación de los participantes en el juicio de expertos es una parte crítica del proceso. Por lo que ha sido de especial importancia poder trabajar con profesionales con amplia experiencia en estas áreas, para poder realizar una primera adaptación lingüística y socio-cultural para el contexto mexicano a nivel cualitativo, en relación a la redacción y a la presentación de los indicadores del instrumento de evaluación UNIVECS.

Sin duda, todas estas precauciones iniciales son necesarias para trabajar la validez cultural del instrumento en el contexto planteado, dado que la cultura permea en cualquier aspecto de evaluación (Solano-Flores et al., 2006; Wuttke, 2007).

3.3. Periodo 2

En consecuencia, se realiza otro juicio de expertos por encuesta de valoración online con 51 profesionales de 21 instituciones mexicanas de educación superior procedentes de diversas áreas de conocimiento tales como Antropología, Artes, Biología, Economía, Filosofía, Historia, Humanidades, Ingenierías, Lingüística, Matemáticas, Pedagogía, Psicología, Sociología y Trabajo Social.

Algunos estudios anteriores de validación en relación con el modelo de CS (Bakieva et al., 2018; Sancho-Álvarez et al., 2017), aportan evidencias sobre la necesidad de trabajar con criterios de validación útiles para complementar la adaptación lingüística previa, centrando el procedimiento en la sensibilidad cultural sobre el proceso de validación (Solano-Flores y Milbourn, 2016). En este caso, el grupo de expertos analiza el instrumento de evaluación UNIVECS en función de sus dimensiones y reactivos, tomando en consideración diversos criterios de análisis con una escala de cuatro puntos (*Totalmente en desacuerdo -1-, En desacuerdo -2-, De acuerdo -3- y Totalmente de acuerdo -4-*), conjuntamente con apartados de espacio abierto para incluir recomendaciones o propuestas de mejora. Los criterios de análisis de fueron (adaptados de Perales et al., 2019):

- *Pertinencia (P)*: Hasta qué punto la afirmación es relevante para medir la dimensión. En cada apartado aparece la definición de la dimensión que se pretende evaluar.

- *Claridad (C)*: Grado de claridad de la afirmación, si se entiende correctamente lo que se formula en el reactivo.
- *Factibilidad (F)*: Hace referencia al grado en que el aspecto valorado por el reactivo puede ser cambiado a través de la formación universitaria.
- *Ausencia de Sesgos (S)*: El reactivo, tal y como está definido, no presenta sesgos identificables en relación con algún colectivo por cuestiones culturales, lingüísticas, de género y/o organizacionales. Asimismo, en caso de identificar sesgos, se ruega indicar en espacio abierto una propuesta de redacción alternativa que permita evitar el sesgo señalado.

3.4. Periodo 3

Por último, se desarrollaron un total de seis grupos focales presenciales de validación de reactivos en diferentes momentos de investigación y grupos de estudio, tal y como se muestra en la descripción siguiente –véase Cuadro 1–, donde también se trabajan los criterios anteriormente expuestos; sin embargo, en este caso únicamente de manera cualitativa y en función del consenso grupal para tomar decisiones sobre los reactivos.

Cuadro 1.

Grupos de estudio y número participantes por universidad y estado

Grupo	Universidad	Participantes	Estado
1	UABC	8 docentes	Baja California
2	UABC	12 docentes	Baja California
1	UNAM	9 docentes	Ciudad de México
2	UNAM	12 docentes	Ciudad de México
3	UNAM	10 estudiantes	Ciudad de México
1	UADY	6 docentes	Yucatán

Nota. Elaboración propia.

Según Gable y Wolf (1993), Grant y Davis (1997), y Lynn (1986) (citados en McGartland et al. 2003) la cantidad adecuada para el juicio de expertos se sitúa entre dos y veinte participantes, mientras que Hyrkäs et al. (2003) sugieren que diez participantes brindarían una estimación confiable; aunque el número de grupos y participantes es similar por contexto; sin embargo, no resulta proporcional ya que por motivos de tiempo y disponibilidad no fue posible.

4. Resultados

Los análisis descriptivos y estadísticos de los datos cuantitativos se han procesado mediante el apoyo del software *SPSS v.20*, realizando análisis descriptivos de las respuestas, análisis de consistencia y nivel de acuerdo sobre las valoraciones cuantitativas de los participantes en el juicio de expertos. En este sentido, se calcula el coeficiente de *W Kendall* y el coeficiente de correlación *Intra-clase* para comprobar la concordancia y consistencia del acuerdo en las valoraciones, ya que son considerados los análisis más adecuados para escalas ordinales de valoración con cuatro puntos (Escobar-Pérez y Cuervo-Martínez, 2008); utilizadas en cada criterio de análisis y valoración para evitar el error de tendencia central y la deseabilidad social en las respuestas (Baka y Figgou, 2012; Johns, 2005; Velez y Ashworth, 2007).

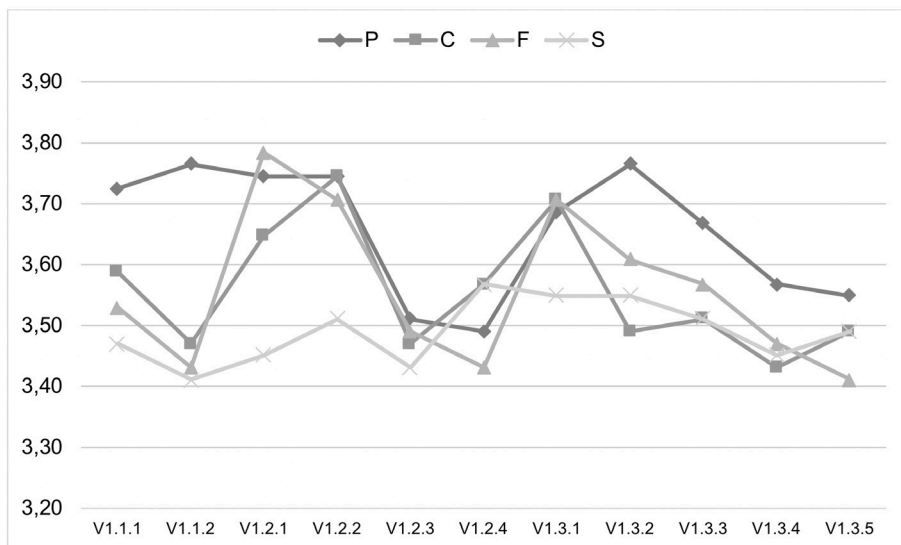
4.1. Análisis descriptivo del jueceo

A continuación se presentan los resultados del jueceo con las valoraciones emitidas por los expertos en educación superior mexicana sobre cada reactivo propuesto.

Los datos se estructuran en torno a las dimensiones del instrumento de evaluación UNIVECS (Sostenibilidad -D1-, Bienestar Social -D2-, Inclusión -D3-, Autonomía Personal -D4-, Sentido de Pertenencia -D5-, Confianza -D6-, Movilidad Social -D7- y Responsabilidad Social -D8-), así como se pueden observar los análisis descriptivos en función de cada criterio de análisis (Pertinencia -P-, Claridad -C-, Factibilidad -F- y Ausencia de Sesgos -S-) con base a la escala de cuatro opciones de respuesta: 1 -Muy en desacuerdo-, 2 -En desacuerdo-, 3 -De acuerdo- y 4 -Muy de acuerdo-.

En la D1 se observan puntuaciones superiores a 3,4 puntos en todos los criterios y reactivos (Figura 1).

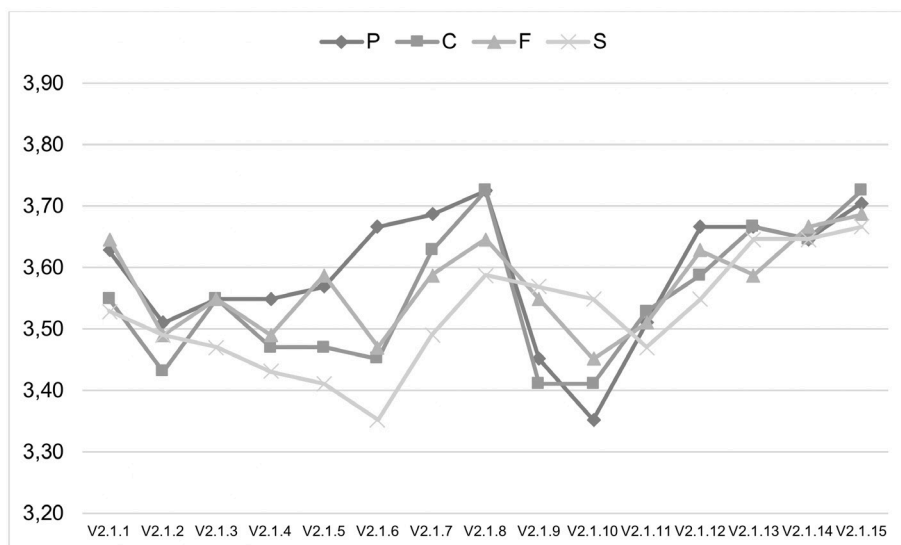
Figura 1
Valoraciones D1: Sostenibilidad



Nota. Elaboración propia.

En las valoraciones emitidas para la D2, se observa que las puntuaciones han sido superiores a 3,35 puntos en todos los casos (Figura 2).

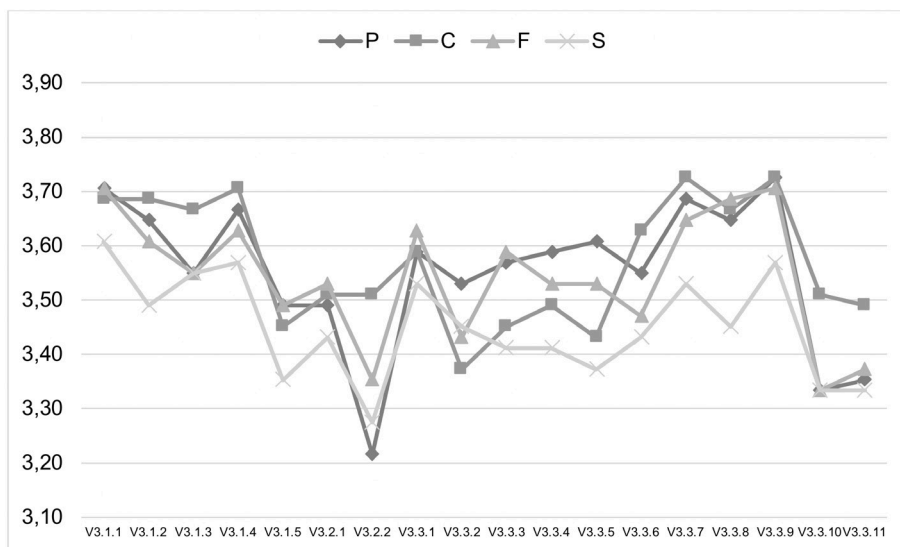
Figura 2
Valoraciones sobre D2: Bienestar Social



Nota. Elaboración propia.

Después del análisis descriptivo de las valoraciones sobre la D3, todos los resultados han superado los 3,2 puntos en situación de análisis (Figura 3).

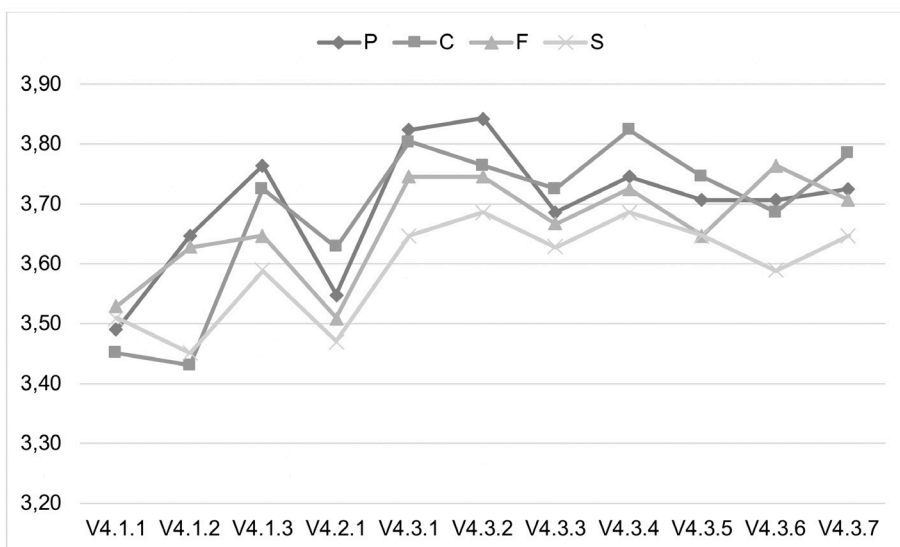
Figura 3
Valoraciones sobre D3: Inclusión



Nota. Elaboración propia.

Todas las valoraciones sobre la D4 son superiores a 3,4 puntos (Figura 4).

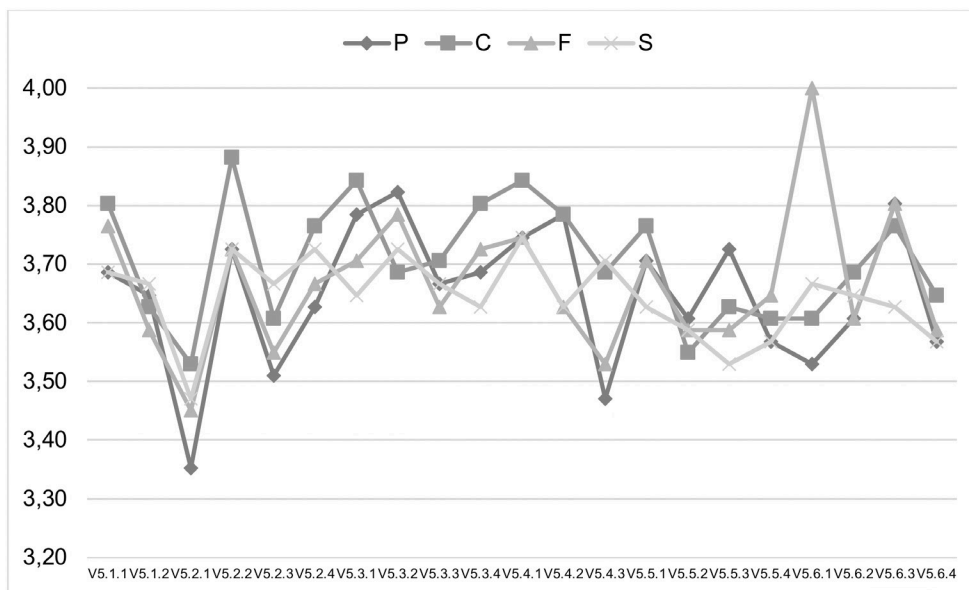
Figura 4
Valoraciones sobre D4: Autonomía Personal



Nota. Elaboración propia.

En el caso de las puntuaciones emitidas para la D5, todos los resultados indican que han superado en cualquier aspecto los 3,35 puntos (Figura 5).

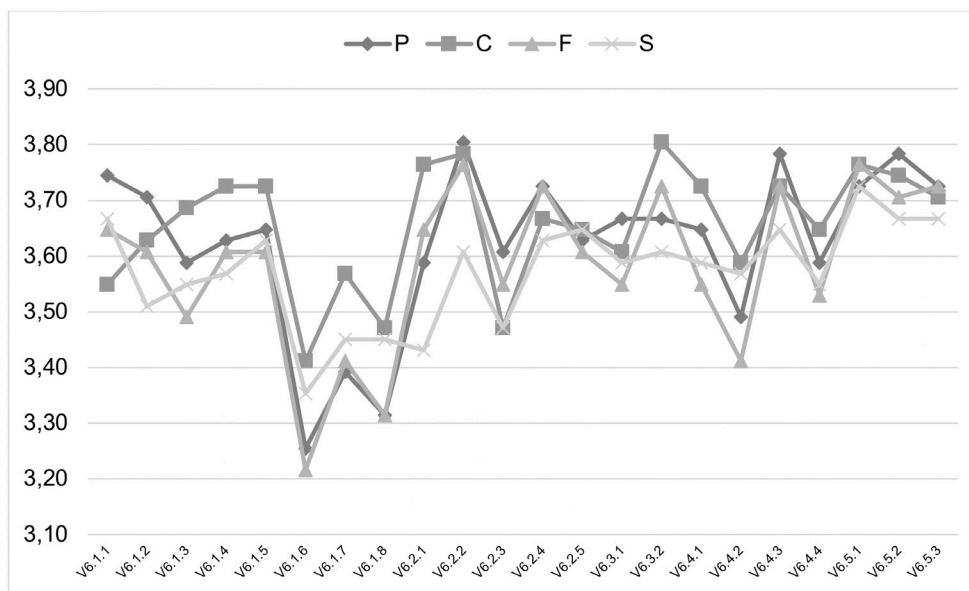
Figura 5
Valoraciones sobre D5: Sentido de Pertenencia



Nota. Elaboración propia.

En la D6 se observan valores superiores a 3,2 puntos en todos los casos (Figura 6).

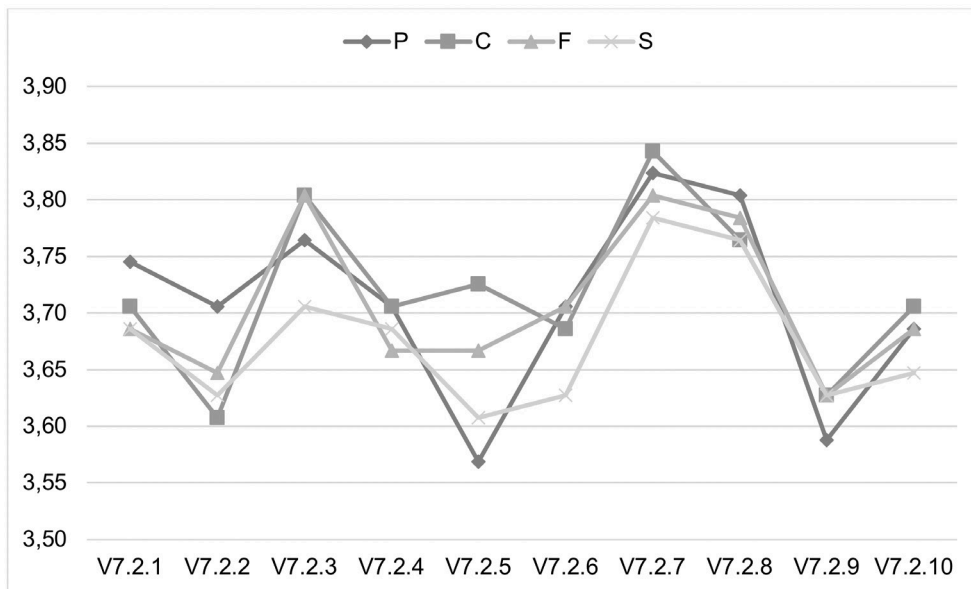
Figura 6
Valoraciones sobre D6: Confianza



Nota. Elaboración propia.

En cuanto a los datos emitidos para valorar la D7 observamos que en todos los reactivos y criterios analizados se superan los 3,55 puntos (Figura 7).

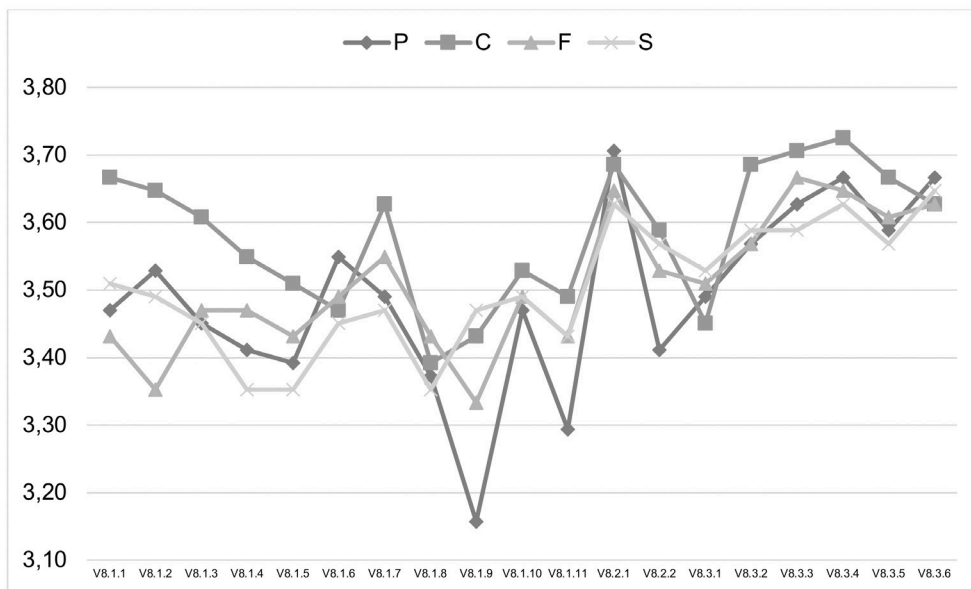
Figura 7
 Valoraciones sobre D7: Movilidad Social



Nota. Elaboración propia.

Después del análisis descriptivo sobre las valoraciones de la D8, los resultados en todos los casos son superiores a los 3,15 puntos (Figura 8).

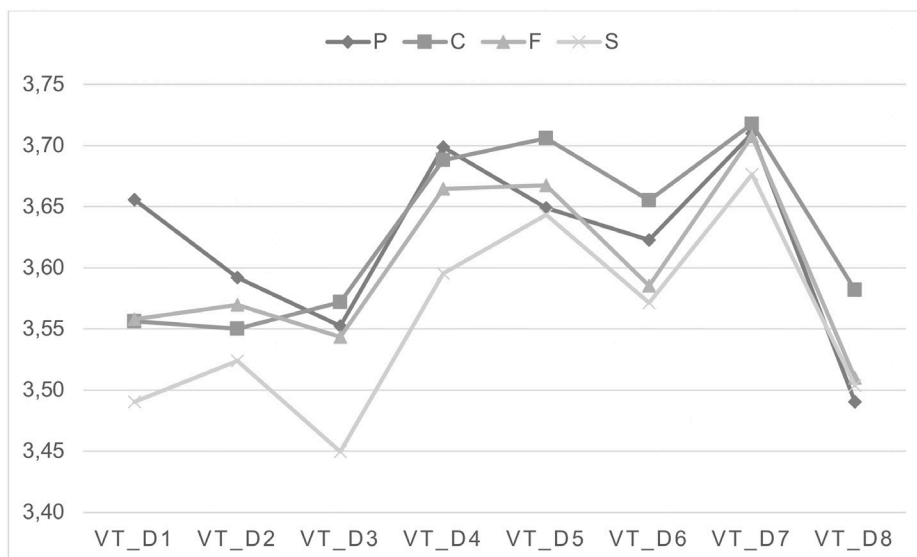
Figura 8
 Valoraciones sobre D8: Responsabilidad Social



Nota. Elaboración propia.

Asimismo, después de observar las valoraciones descriptivas de manera individual para todas las dimensiones de análisis y criterios de validación para cada reactivo, se presentan los totales descriptivos por dimensiones y criterios de manera global (Figura 9).

Figura 9
Valoraciones sobre totales en cada dimensión por criterios de análisis



Nota. Elaboración propia.

Se puede observar en la Figura 10 que todas las dimensiones con relación a cada criterio superan las puntuaciones de 3,45 puntos, considerado en el rango. Sin embargo, como podemos observar en los datos totales, encontramos algunas diferencias entre las opiniones sobre los criterios valorados, ya que cierta tendencia implica al criterio de Ausencia de Sesgos (S) menores puntuaciones en todas las dimensiones; algo que se tendrá que seguir analizando con el siguiente tipo de análisis para comprobar el acuerdo estadístico inter-jueces, ya que observar los datos de manera descriptiva y calcular el porcentaje de acuerdo resulta una medida insuficiente porque no incluye el acuerdo esperado por el azar (Jakobsson y Westergren, 2005).

Grado concordancia inter-jueces

Después de observar los análisis descriptivos en las valoraciones de cada dimensión y criterios analizados, se han realizado los siguientes análisis estadísticos para comprobar el grado de acuerdo sobre las valoraciones emitidas por los jueces.

Cuadro 2
Concordancia acuerdo inter-jueces por dimensiones y criterios de análisis

D ¹	Pertinencia		Claridad		Factibilidad		Ausencia de Sesgos		
	W-K ²	I-C ⁴	W-K ²	I-C ⁴	W-K ²	I-C ⁴	W-K	W-K ²	I-C ⁴
1	,520*	,647*	,393*	,395	,479*	,709*	,603*		-,922
2	,551*	,593*	,447*	,525	,490*	,227	,585*		,430
3	,463*	,575*	,440*	,486	,482*	,522	,493*		,162
4	,507*	,576	,485*	,754*	,517*	,308	,660*		,452
5	,507*	,603*	,469*	,547*	,539*	,672*	,693*		,247
6	,518*	,722*	,490*	,541*	,489*	,699*	,622*		,387
7	,576*	,317	,540*	,230	,549*	-,055	,651*		-,002
8	,648*	,618*	,693*	,519*	,683*	,385	,790*		,529*

Notas:¹Dimensión ²WKendall ³Significación asintótica (bilateral) ⁴Correlación Intra-clase *Acuerdo estadísticamente significativo
Elaboración propia.

5. Discusión

En cuanto a los datos cuantitativos, de manera descriptiva se obtienen puntuaciones adecuadas en todos los reactivos de manera individual, así como entre los totales de las dimensiones analizadas; obteniendo una valoración total en *Pertinencia* de 3,62 (σ 0,41), en *Claridad* de 3,62 (σ 0,35), en cuanto a *Factibilidad* de 3,60 (σ 0,43) y en *Ausencia de Sesgos* una puntuación media de 3,55 (σ 0,50). Asimismo, los datos muestran que en todas las dimensiones y criterios existe acuerdo estadísticamente significativo en cuanto al coeficiente de Kendall. Sin embargo, únicamente en el criterio de *Pertinencia* el coeficiente de correlación Intra-clase reafirma el consenso inter-jueces a modo de consistencia interna. Algo que confirma que la Claridad, Factibilidad y Ausencia de Sesgos se debe seguir analizando de manera diferencial por reactivos en cuanto a las valoraciones cualitativas aportadas de los jueces en los apartados de observaciones con espacios abiertos, en busca de relaciones.

Sin embargo, el criterio que menos puntuación obtiene en todas las dimensiones es el de Ausencia de Sesgos (S); algo que resulta necesario analizar junto a las valoraciones de los juicios de expertos de validación cualitativa, ya que es un aspecto muy importante a tener en cuenta para evitar sesgos en los reactivos y su formulación adecuada.

Por ello, se analizan los datos cualitativos y las recomendaciones encontradas en los apartados de observaciones junto al juicio de expertos y los datos descriptivos y estadísticos, así como las puntuaciones individuales de los reactivos y se deciden eliminar ciertos ítems defectuosos, así como mantener y/o cambiar la formulación y redacción de otros ítems, de acuerdo a las propuestas de mejora de los expertos participantes; ya que según afirman Voutilainen y Liukkonen (1995, citados en Hyrkäs et al., 2003) si un 80% de los expertos han estado de acuerdo con la validez de un grupo de reactivos éstos pueden ser incorporados al instrumento de evaluación o de lo contrario se deben revisar.

Asimismo, se vuelven a revisar los reactivos de acuerdo con las aportaciones de los comités de validación presenciales del periodo tres, junto con los criterios de valoración y el porcentaje anteriormente citado como medida de calidad para la incorporación de ítems. También, a partir de las recomendaciones de los expertos en los diferentes grupos focales de validación de reactivos, se concluye que tal y como están planteados los ítems pueden servir para cualquier universidad mexicana o institución de educación superior ya que no presentan sesgos organizacionales ni tampoco tendencias que puedan excluir su aplicación en ninguna organización al respecto de su formulación.

Finalmente, se analizan todas las propuestas de mejora de cada grupo de validación, las recomendaciones, datos cualitativos y cuantitativos para concluir con el instrumento de evaluación UNIVECS adaptado al contexto mexicano –UNIVECS-MX- (véase Cuadro 3) para evaluar la cohesión social en estudiantes y docentes universitarios; resultado que ha sido posible gracias a todas las aportaciones de las audiencias implicadas en los diferentes momentos de investigación y en relación a las fases metodológicas anteriormente citadas entre todas las universidades participantes en el estudio de validación cultural en México.

Cuadro 3

UNIVECS-MX Sistema para evaluar la cohesión social en universidades mexicanas

D	SD	REACTIVOS
1	1.1	111 Mi licenciatura tiene asignaturas que corresponden a su perfil de conocimiento (D)
		112 Mi licenciatura tiene un procedimiento para actualizar el diseño curricular que respondan a las necesidades presentes y futuras de la sociedad (D)
	1.2	121 Mi licenciatura tiene asignaturas que se imparten por docentes con experiencia (DE)
		122 Mi licenciatura tiene docentes actualizados en el dominio de su área de conocimiento (DE)
		124 Mi licenciatura tiene un número de estudiantes que permite atender a la diversidad del grupo-clase (D) (MI: 3.2)
	1.3	133 La formación en mi licenciatura desarrolla habilidades para resolver problemas en el área de estudio (DE)
		134 En mi licenciatura se promueve la reflexión profesional respecto a temas relevantes del área de conocimiento (DE)
		135 La formación en mi licenciatura posibilita la difusión del conocimiento del área de estudio (DE)
		136 La formación en mi licenciatura desarrolla habilidades de aprendizaje autónomo necesarias para realizar estudios de posgrado (D)

		211 En mi licenciatura se promueve la comunicación entre estudiantes (DE)
		212 En mi licenciatura se promueve la comunicación entre docentes (D)
		213 En mi licenciatura se promueve la colaboración entre estudiantes (DE)
		214 En mi licenciatura se promueve la colaboración entre docentes (D)
		215 En mi licenciatura se promueve la cohesión grupal a través de diferentes estrategias (DE)
		216 En mi licenciatura se promueve la convivencia entre las personas (DE)
		217 En mi facultad se promueven relaciones respetuosas entre las personas (DE)
		219 Mi licenciatura tiene uno o varios proyectos compartidos entre asignaturas (D)
2	2.1	2110 Mi facultad tiene recursos (personal, espacios y tiempos) para la colaboración entre docentes (D)
		2111 Mi facultad tiene condiciones de trabajo que facilitan la colaboración entre estudiantes (E)
		2113 En mi universidad se protegen los derechos humanos (DE)
		2114 Mi universidad ofrece mecanismos para mediar en conflictos surgidos entre las personas de la comunidad universitaria (DE)
		2115 Las personas de mi universidad se relacionan de manera respetuosa (DE)
		2116 Mi universidad ofrece protocolos ante conflictos/delitos para garantizar los derechos universitarios (DE)

		311 Mi licenciatura tiene docentes actualizados en metodologías didácticas sobre atención a la diversidad (D)
		313 La formación en mi licenciatura ofrece retroalimentación a partir de mis resultados de evaluación (E)
3	3.1	314 En mi licenciatura hay aulas donde se trabaja de forma colaborativa (DE)
		315 En mi licenciatura se promueve la atención a la diversidad en las aulas mediante estrategias didácticas (D)
		316 Mi facultad tiene apoyos pertinentes a estudiantes/docentes con algún tipo de discapacidad (DE)
	3.2.	322 Mi facultad tiene recursos suficientes para responder a la diversidad de estudiantes (D)
		323 Mi universidad ofrece un área destinada a la atención de personas con discapacidad (DE)
		332 Mi licenciatura tiene criterios de evaluación justos para la diversidad de estudiantes (DE)
		333 En mi licenciatura se promueve la sensibilización en relación con la discapacidad (DE)
		334 En mi licenciatura se promueve la sensibilización en relación con la diversidad socio-cultural (DE)
		335 En mi licenciatura se promueve la sensibilización en relación con la diversidad sexual (DE)
		336 Mi universidad es accesible y está adaptada a las necesidades de estudiantes/docentes con discapacidad (DE)
	3.3.	337 En mi universidad la diversidad entre estudiantes enriquece la enseñanza y el aprendizaje (DE)
		338 En mi universidad la atención a la diversidad en las aulas es posible (D)
		339 Las personas de mi universidad creen que la inclusión educativa es necesaria para alcanzar la inclusión social (DE)
		3310 En mi licenciatura se trabaja con materiales didácticos que contemplan la perspectiva de género (DE)
		3311 En mi licenciatura se trabaja con materiales didácticos que contemplan la diversidad cultural y lingüística (DE)

4.1	411 La formación en mi licenciatura posibilita el reconocimiento de responsabilidades individuales al realizar tareas (DE)
	413 La formación en mi licenciatura posibilita la adquisición de la responsabilidad como un valor imprescindible de crecimiento personal (E)
4.2	424 En mi licenciatura se promueve la participación en problemáticas relativas a la universidad (DE)
4	431 La formación en mi licenciatura posibilita la resolución de problemas grupales asumiendo la responsabilidad personal (E)
	432 La formación en mi licenciatura posibilita la construcción de un criterio personal para aplicar en trabajos grupales (E)
	433 En mi licenciatura se promueve la participación en proyectos de investigación e innovación de la universidad (DE)
4.3	434 En mi licenciatura se promueve la concienciación personal en iniciativas sociales y solidarias (DE) (MI: 8.2)
	435 En mi licenciatura se promueve la participación en proyectos colectivos de la universidad (jornadas, extra-curriculares, etc) (DE) (MI: 1.3)
	436 En mi licenciatura se promueve la participación en proyectos de la universidad que trascienden las obligaciones académicas (DE) (MI:5.1.3)
	437 En mi licenciatura se promueve la información de actividades de carácter social o humanitario que ofrece la universidad (DE) (MI: 8.2; 5.7)
<hr/>	
5	511 La formación en mi licenciatura promueve el compromiso para alcanzar los objetivos académicos (DE) (MI: 6.5)
5.1	512 Mi universidad promueve que seamos corresponsables del funcionamiento de la licenciatura (DE)
5.2	521 Las personas de mi universidad utilizan accesorios (plumas, ropa, etc) con el logotipo de la institución (DE)
	522 Las personas de mi universidad comunican fuera de la institución que pertenecen a ella (DE)
	523 En mi universidad se atribuye el mismo valor a todas las iniciativas (académicas, culturales, deportivas, etc) (DE)
5.3	531 Las personas de mi universidad conocen los valores de la institución (DE) (MI: 6.5)
	533 Las personas de mi universidad hacen visibles y proyectan los valores de la institución en su comunidad (DE)
	534 Las personas de mi universidad contribuyen a la difusión social de los valores institucionales (DE)
	535 Las personas de mi universidad se identifican con los valores institucionales (DE) (MI: 6.5)
5.4	541 Mi licenciatura tiene estudiantes que manifiestan orgullo por estudiarla (E)
	544 Las personas de mi universidad se identifican con la cultura universitaria de la institución (DE)
5.5	551 Mi universidad ofrece una legislación institucional justa (DE)
	552 En mi universidad la transparencia es una característica institucional (DE)
	553 Las personas de mi universidad se esfuerzan por cumplir la legislación universitaria (DE)
	554 En mi universidad el cumplimiento de la legislación universitaria mejora el funcionamiento de la licenciatura (DE)
5.6	561 Mi universidad facilita que se permanezca de forma voluntaria en las instalaciones más tiempo del que comprende el horario de clases (DE)
	563 Mi universidad ofrece actividades complementarias (extensión cultural, deportivas, idiomas...) en sus instalaciones (DE)
	564 Mi universidad ofrece un ambiente universitario que favorece el hábito de trabajo/estudio (DE)
5.7	(MIs: Sub-dimensiones 8.1; 8.2; 8.3)

	612 En mi licenciatura se promueve una visión positiva de la profesión a nivel social (DE)
	613 La formación en mi licenciatura facilita la inserción laboral (DE)
6.1	615 La formación en mi licenciatura posibilita un contacto directo con la realidad laboral (prácticas, intercambios...) (E)
	616 En mi licenciatura se promueve información sobre las posibles opciones laborales (E)
	618 Mi licenciatura tiene reconocimiento social (E)
	6110 Mi licenciatura tiene demanda en su matrícula (E)
6	622 La formación en mi licenciatura posibilita el desarrollo ético de la profesión (DE)
6.2	623 Mi licenciatura tiene docentes que se comportan de manera honesta y congruente con el estudiante (E)
	625 La formación en mi licenciatura posibilita la identificación de limitaciones personales (E)
6.3	631 Las personas de mi universidad hacen que prevalezca el interés común sobre el propio (DE)
	632 En mi universidad se escuchan las necesidades de la comunidad universitaria (DE)
6.4	641 En mi universidad las autoridades universitarias brindan apoyo cuando se requiere (DE)
	643 Mi licenciatura tiene estudiantes que confían en la calidad y fortaleza del plan de estudios (E)
	644 La formación en mi licenciatura responde a los intereses y expectativas del estudiante (DE)
6.5	652 Mi universidad es coherente entre lo que dice y lo que realmente hace (misión, visión, valores, etc) (DE)
<hr/>	
7.1	Indicadores tasas
	722 Mi universidad ofrece información sobre convocatorias y acceso a becas (estudios, manutención, excelencia, etc) (DE)
	724 En mi licenciatura se promueve la colaboración con diferentes colectivos socioprofesionales: colegio profesional, asociaciones profesionales, centros de prácticas, centros de investigación, etc (DE) (MI: 1.1)
	726 En mi universidad se generan oportunidades de promoción para reconocer y potenciar habilidades personales y profesionales (D) (MI: 4.1)
7	727 La formación en mi licenciatura mejora la capacidad de tomar decisiones (E) (MI: 4.1)
7.2	729 En mi licenciatura se promueve la colaboración con otras instituciones, empresas u organizaciones para el desarrollo de proyectos compartidos (D) (MI: 1.1)
	7210 Mi universidad promueve que sus docentes participen en actividades de formación continua (D) (MI: 1.2)
	7211 En mi facultad se promueven iniciativas de formación y desarrollo personal entre la comunidad educativa (DE) (MI: 4.2)
	7212 La formación en mi licenciatura perfecciona cualidades personales y habilidades sociales (E) (MI: 4.2)
	7213 La formación en mi licenciatura posibilita la planificación y gestión de un proyecto propio (E) (MI: 4.2)

	811 Mi universidad ofrece información sobre los miembros de los consejos de representación (DE) (MI: 5.1)
	813 Mi universidad ofrece información sobre las responsabilidades de ser miembro en consejos de representación (DE)
	815 En mi universidad las personas representantes se preocupan por conocer la opinión de la comunidad universitaria (DE)
8.1	817 Mi universidad ofrece información sobre convocatorias para ser representante en algún consejo (DE)
	818 En mi universidad la participación en los consejos de representación mejora las situaciones de injusticia (DE)
	8110 Las personas de mi universidad tienen interés por participar en consejos o grupos de representación (DE) (MI: 5.7)
8	8111 Las personas de mi universidad participan en las elecciones de consejos de representación (DE) (MI: 5.7; 5.1)
8.2	823 En mi facultad se promueven actividades extracurriculares para fomentar actitudes cívicas y humanitarias (DE)
	824 Las personas de mi universidad participan voluntariamente en diferentes organizaciones no lucrativas de carácter social (DE) (MI: 5.7)
	831 En mi licenciatura se promueve la participación en las actividades de clase (E)
	832 Mi licenciatura tiene horarios de clases que facilitan la asistencia a actividades extracurriculares (E)
8.3	834 En mi facultad se promueven actividades entre asignaturas, semestres y facultades (DE)
	835 En mi universidad la participación en actividades extracurriculares es relevante (DE)
	836 En mi facultad se promueven actividades que se organizan desde la licenciatura (D) (MI: 5.7)
	837 En mi facultad se promueven eventos no universitarios que se consideran interesantes para la formación académica (DE) (MI: 5.7)

Nota. Se indica al final de cada reactivo la audiencia de respuesta: D-docente- y/o E-estudiante-, así como los Multi-Indicadores (MI) que están validados para dos dimensiones simultáneas y son intercambiables.

6. Conclusiones

La propuesta de cuidar la validez cultural en la adaptación del contenido y el formato de los ítems (Solano-Flores y Milbourn, 2016) exige en la adaptación a otros contextos un especial esfuerzo y dedicación para que la interpretación de la prueba sea pertinente, clara, útil y libre de sesgos lingüísticos, culturales, organizacionales y de género. Para ello, se ha realizado un minucioso proceso de validación cultural del instrumento de evaluación para la cohesión social UNIVECS-MX con estudiantes y docentes universitarios, con la finalidad de ofrecer a las instituciones de educación superior mexicana una propuesta útil como instrumento de mejora. Así como seguir aportando evidencias de validación para perfilar una propuesta adecuada al contexto investigado.

En este sentido, se realizaron diversas reuniones y conferencias informativas de manera presencial en cada universidad con estudiantes y docentes para explicar el proyecto, así como la prospectiva y líneas de investigación a corto, medio y largo plazo.

En este sentido, una vez validado el sistema UNIVECS-MX a continuación se procede a su aplicación con estudiantes y docentes en diferentes carreras universitarias de las universidades participantes, a través de una aplicación de metodología mixta por medio de grupos de discusión y encuestas que se desarrolla

como una investigación de complementariedad metodológica mediante un acercamiento tanto cuantitativo como cualitativo (Bericat, 1998; Dellinger y Leech, 2007). En este caso, se presentarán los resultados de estas fases posteriores en otros estudios para realizar una adecuada y completa difusión de resultados (Sales y Folkman, 2001).

La difusión de resultado es un deber ético en investigación (Salazar et al., 2018) y como estudio socialmente comprometido (Murillo e Hidalgo, 2017) debemos devolver el máximo de información posible a las audiencias implicadas para poder establecer vías de trabajo hacia la mejora de los contextos investigados, así como ofrecer los resultados como herramientas útiles de trabajo.

Finalmente, en cuanto a la prospectiva de análisis junto con ambos extremos de investigación –validación de constructo y de escala de evaluación-, se podrá adaptar el instrumento de manera adecuada al contexto participante, así como seguir obteniendo evidencias de validación adecuadas sobre los resultados, pudiendo dar respuesta a la adaptación completa en estudios posteriores con el objetivo de encontrar argumentos orientativos y detallados hacia posibles modificaciones y mejoras (Mérida et al., 2015).

Este enfoque metodológico se ha establecido como el marco de referencia hacia el desarrollo de modelos de evaluación en los últimos años (Fisher y Jackson, 2011). Al respecto se enfatiza la validación de constructo como un elemento de bondad sustantivo para cualquier instrumento de evaluación educativa, siendo de vital importancia las evidencias de validación como parte prioritaria sobre la validación de la escala y su interpretación junto con otras variables (Jornet y González-Such, 2009). Con todo, este tipo de estudios pueden mejorar la validez en los procesos de evaluación educativa de la investigación aplicada, a través de la implementación de una evaluación sumativa y/o formativa o como valoración/diagnóstico institucional, ya que se han diseñado y construido junto con los principales implicados (Jornet et al., 2020).

Agradecimientos

Agradecimientos a toda la *Red Iberoamericana de Investigadores sobre la Evaluación de la Docencia* –RIIED– por su apoyo y colaboración en esta investigación.

Este trabajo se ha realizado en el marco del proyecto I+D+I *Validación de un sistema de evaluación de titulaciones universitarias basado en un modelo de Cohesión Social UNIVECS* (EDU2016-78065R) financiado por el Ministerio de Economía, Industria y Competitividad de España, y apoyado con fondos FEDER de la Unión Europea, y del proyecto postdoctoral *Validación cultural en universidades mexicanas del instrumento de evaluación para la Cohesión Social UNIVECS* (INV18-01-19-06) financiado por el Subprograma Atracción de Talent 2018 de la Universitat de València.

Referencias

- Baka, A. y Figgou, L. (2012). 'Neither agree, nor disagree': A critical analysis of the middle answer category in voting advice applications. *International Journal Governance*, 5(3), 244-263. <https://doi.org/10.1504/IJEG.2012.051306>
- Bakieva, M., Jornet, J. M., González-Such, J. y Leyva, Y. (2018). Colegialidad docente: Evidencias de validación a partir del análisis realizado por comités de expertos acerca del instrumento para autoevaluación docente en España y México. *Estudios sobre Educación*, 34, 99-127. <https://doi.org/10.15581/004.34.99-127>
- Bericat, E. (1998). *La integración de los métodos cuantitativo y cualitativo en la investigación social. Significado y medida*. Ariel.
- Bialystok, E. (2002). Cognitive processes of L2 users. En V. J. Cook (Ed.), *Portraits of the L2 user* (pp. 145-165). *BMultilingual Matters*.
- CEPAL. (2007). *Un sistema de indicadores para el seguimiento de la cohesión social en América Latina*. CEPAL-EUROsocial.
- CONEVAL. (2015). *Cohesión social: balance conceptual y propuesta teórico metodológica en México*. CONEVAL.

- Consejo de Europa. (2005). *Elaboration concertée des indicateurs de la cohésion sociale - Guide méthodologique*. Consejo de Europa.
- Dellinger, A. y Leech, N. (2007). Toward a unified validation framework in mixed methods research. *Journal of Mixed Methods Research*, 14, 309-332. <https://doi.org/10.1177/1558689807306147>
- Escobar-Pérez, J. y Cuervo-Martínez, A. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: una aproximación a su utilización. *Avances en Medición*, 6, 27-36.
- Fëdorov, A. N., González-Such, J. y Jornet, J. M. (2013). Internacionalización de la educación superior y cohesión social: algunos elementos de reflexión. En J. Gacel-Ávila, y N. Orellana, N. (Coords), *Educación Superior: gestión, innovación e internacionalización* (p.161-194). JPM Ediciones.
- Fhiser, W. P. y Jackson, A. (2011). Integrating qualitative and quantitative research approaches via the phenomenological method. *International Journal of Multiple Research Approaches*, 5(1), 85-99. <https://doi.org/10.5172/mra.2011.5.1.89>
- González-Such, J. y Garrido, P. (2019). *Lineamientos para el diseño de estrategias de implementación de la evaluación en el modelo UNIVECS* [Comunicación invitada]. XIX Congreso Internacional de Investigación Educativa AIDIPE2019, Madrid, España.
- González-Such, J. y Sánchez-Delgado, P. (2019). *Soluciones metodológicas para la selección y diseño de medidas de percepción para el modelo UNIVECS*. [Comunicación invitada]. XIX Congreso Internacional de Investigación Educativa AIDIPE2019, Madrid, España.
- Hyrkäs, K., Appelqvist-Schmidlechner, K y Oksa, L. (2003). Validating an instrument for clinical supervision using an expert panel. *International Journal of nursing studies*, 40(6), 619-625. [https://doi.org/10.1016/S0020-7489\(03\)00036-1](https://doi.org/10.1016/S0020-7489(03)00036-1)
- Jakobsson, U. y Westergren, A. (2005). Statistical methods for assessing agreement for ordinal data. *Scandinavian Journal of Caring Sciences*, 19(4), 427-431. <https://doi.org/10.1111/j.1471-6712.2005.00368.x>
- Johns, R. (2005). One size doesn't fit all: selecting response scales for attitude items. *Journal of Elections, Public Opinion and Parties*, 15(2), 237-264. <https://doi.org/10.1080/13689880500178849>
- Jornet, J. M. (2012). Dimensiones Docentes y Cohesión Social: Reflexiones desde la Evaluación. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 5(1), 349-362.
- Jornet, J. M. y Bakieva, M. (2019, junio). *Diseño de indicadores simples y complejos para la evaluación de entrada, proceso, product y context para el modelo UNIVECS*. Comunicación invitada en el XIX Congreso Internacional de Investigación Educativa AIDIPE2019, Madrid, España.
- Jornet, J. M., Bakieva, M. y Sánchez-Delgado, P. (2020). La Cohesión Social como objetivo de la educación: ¿Podemos especificar un modelo de calidad para realizar la evaluación de Sistemas Educativos? *Fronteiras: Journal of Social, Technological and Environmental Science* (en prensa).
- Jornet, J. M. y González-Such, J. (2009). Evaluación criterial: Determinación de estándares de interpretación (EE) para pruebas de rendimiento educativo. *Estudios sobre Educación*, 16, 103-123.
- Jornet, J. M., Perales Montolío, M. J. y González-Such, J. (2020). El concepto de validez de los procesos de evaluación de la docencia. *Revista Española de Pedagogía*, 78(276), 233-252. <https://doi.org/10.22550/REP78-2-2020-01>
- Kitamura, T. y Kitamura, F. (2000). Reliability of clinical judgment of patients' competency to give informed consent: A case vignette study. *Psychiatry and Clinical Neurosciences*, 54(2), 245-247. <https://doi.org/10.1046/j.1440-1819.2000.00665.x>
- Luna, E. y Rueda, M. (2017). *Experiencias de evaluación de la docencia en Iberoamérica*. Universidad Autónoma de Baja California.
- McGartland, D. Berg, M., Tebb, S. S., Lee, E. S. y Rauch, S. (2003). Objectifying content validity: Conducting a content validity study in social work research. *Social Work Research*, 27(2), 94-104.
- Mérida, R., Serrano, A. y Taberner, C. (2015). Diseño y validación de un cuestionario para la evaluación de la autoestima en la infancia. *Revista de Investigación Educativa*, 33(1), 149-162. <https://doi.org/10.6018/rie.33.1.182391>

- Murillo, F. J. e Hidalgo, N. (2017). Hacia una investigación educativa socialmente comprometida. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 10(2), 5-8.
- Perales, M. J. y Sancho-Álvarez, C. (2019, junio). Estrategias metodológicas para la adaptación a otros contextos socio-culturales: la internacionalización del modelo UNIVECS. Comunicación invitada en el *XIX Congreso Internacional de Investigación Educativa AIDIPE2019*, Madrid, España.
- Perales, M. J., Sancho-Álvarez, C. y González-Such, J. (2019, julio). Orientaciones metodológicas para la validación cultural del modelo UNIVECS. Comunicación invitada en el *8º Congreso Ibero-Americano en Investigación Cualitativa CIAIQ2019*, Lisboa, Portugal.
- Rueda, M., Canales, A., Leyva, Y. E. y Luna, E. (2014). Condiciones contextuales para el desarrollo de la práctica docente. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 7(2), 171-183.
- Salazar, M. B., Icaza, M. F. y Alejo, O. J. (2018). La importancia de la ética en la investigación. *Revista Universidad y Sociedad*, 10(1), 305-311.
- Sales, B. D. y Folkman, S. (2001). *Ethics in research with human participants*. APA.
- Sancho-Álvarez, C., Jornet, J. M. y González-Such, J. (2017). Una aproximación al valor social subjetivo de la educación en Iberoamérica Evidencias de validez entre Argentina, España y República Dominicana. *Perfiles Educativos*, 34(157), 14-33.
- Skjongs, R. y Wentworth, B. (2000). *Expert judgement and risk perception*.
<http://research.dnv.com/skj/Papers/SkjWen.pdf>
- Solano-Flores, G. y Milbourn, T. (2016). Capacidad evaluativa, validez cultural y validez consecuencial en PISA. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 22(1), M12.
<https://doi.org/10.7203/relieve.22.1.8281>
- Solano-Flores, G., Contreras-Niño, L. A. y Backhoff, E. (2006). Traducción y adaptación de pruebas: Lecciones aprendidas y recomendaciones para países participantes en TIMSS, PISA y otras comparaciones internacionales. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 8(2).
- Utkin, L. V. (2006). A method for processing the unreliable expert judgments about parameters of probability distributions. *European Journal of Operational Research*, 175(1), 385-398.
- Velez, P. y Ashworth, S. D. (2007). The impact of item readability on the endorsement of the midpoint response in surveys. *Survey Research Methods*, 1(2), 69-74.
- Wertsch, J. V. (1985). *Vygotsky and the social formation of mind*. Harvard University Press.
- Wuttke, J. (2007). Uncertainties and bias in PISA. En S. T. Hopmann, G. Brinek, and M. Retzl (Eds.), *According to PISA – Does PISA keep what it promises?* (pp. 241-263). LIT Verlag.

Breve CV de los autores

Carlos Sancho-Álvarez

Doctor en Educación, Máster en Psicopedagogía Social y Licenciado en Pedagogía por la Universitat de València. Maestro por la Universidad de Alcalá de Henares. Ha sido educador y formador en todas las etapas del sistema educativo español, así como ha impartido docencia en diferentes universidades sobre medición educativa, evaluación de programas, educación inclusiva y metodologías de investigación. Ha realizado estancias de investigación en universidades de Argentina, México y USA. Miembro del grupo de innovación docente Innovamide, del grupo de investigación Gem-Educo (UV) y de la RIIED. Actualmente es investigador postdoctoral del departamento MIDE (UV) y desarrolla la validación cultural en México del sistema de evaluación UNIVECS-MX. Email: carlos.sancho@uv.es

ORCI ID: <https://orcid.org/0000-0001-9489-2502>

Mario Rueda Beltrán

Doctor en CC de la Educación por la Universidad de París VIII, Francia, y Licenciado en Psicología por la Universidad Nacional Autónoma de México. Investigador Nacional desde 1987 del SNI de CONACyT y Miembro de la Academia Mexicana de Ciencias desde 2008. Ha impartido docencia universitaria en psicología y pedagogía en UNAM desde 1972, así como capacitaciones sobre didáctica, evaluación y metodología de investigación en diversas universidades nacionales e internacionales. Ha sido presidente del INEE, director del IISUE y ha promocionado la investigación educativa en México desde el COMIE. Ha coordinado diversos proyectos de investigación sobre evaluación de la docencia a nivel nacional como internacional. Actualmente es coordinador de la RIIED e investigador titular del IISUE-UNAM. Sus líneas de investigación giran en torno a la evaluación de la docencia y las condiciones institucionales de la educación superior. Email: mariorb@unam.mx

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-5004-4915>

José González-Such

Doctor en CC de la Educación y Licenciado en Pedagogía por la Universitat de València. Ha impartido docencia sobre estadística aplicada, medición educativa y metodologías de investigación en CC Sociales/Educación. Profesor del máster de Política, Gestión y Dirección de Centros Educativos, máster en Psicopedagogía y director del máster de Educación Especial (UV). Ha coordinado diversos proyectos de innovación educativa y evaluación del profesorado. Actualmente es catedrático del departamento MIDE (UV), coordinador del grupo Innovamide y miembro del grupo de investigación Gem-Educo (UV), así como de la RIIED. Sus líneas de trabajo actuales se centran en medición y evaluación educativas, evaluación del profesorado, innovación educativa y la validación del sistema UNIVECS para evaluar la cohesión social en universidades. Email: jose.gonzalez@uv.es

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-9086-6446>

Jesús Miguel Jornet Meliá

Doctor en CC de la Educación y Licenciado en Filosofía y CC de la Educación (Psicología) por la Universitat de València. Ha impartido docencia en métodos de investigación, medición educativa, análisis de datos y evaluación educativa en diversos grados, másters y doctorados en España, Uruguay, Perú y República Dominicana. Ha colaborado como asesor del INEE y en la Unidad de Evaluación Educativa de la UABC, así como participa en diferentes consejos científico-académicos y proyectos a nivel nacional e internacional. Ha coordinado diversos proyectos I+D+I (España) sobre evaluación educativa. Actualmente es catedrático del departamento MIDE (UV), coordinador del grupo de investigación Gem-Educo (UV) y miembro de la RIIED. Sus líneas de trabajo actuales se centran en el diseño de instrumentos de evaluación educativa y la validación del sistema UNIVECS para evaluar la cohesión social en universidades. Email: jornet@uv.es

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-6905-497X>

La Perspectiva Correlacional en el Estudio de la Relación Investigación-Docencia como Punto de Partida que Permite Conocer los Beneficios de la Práctica Docente de Profesores Destacados

Correlational Perspective in the Study of the Research-Teaching Relationship as a Starting Point that Allows Knowing the Benefits of the Teaching Practice of Outstanding Teachers

Vanessa Cárdenas Novoa *

Universidad de Colima, México

DESCRIPTORES:

Docencia
Investigación
Educación superior
Evaluación de la docencia

RESUMEN:

Se presentan los resultados de una investigación cuyo objetivo fue conocer la forma en que académicos altamente calificados en investigación y en docencia de una universidad pública mexicana relacionan estas actividades como propuesta de enseñanza dentro del aula y los beneficios que este tipo de docencia trae al aprendizaje de los alumnos. El diseño metodológico tomó como punto de partida el análisis de los resultados de los cuestionarios de opinión de estudiantes para identificar a estos de profesores y se complementó con técnicas de recolección y análisis de datos interpretativas, como la observación en el aula y los grupos focales. Entre los resultados más importantes se encontró que las formas de enseñanza relacionadas con la investigación que estos profesores establecen en sus clases se enfocan más en la transmisión de los productos de la investigación que en el uso de sus procesos como medio de enseñanza. Se encontró también que las características que distinguen a estos profesores tienen relación directa con el tipo de aprendizajes que desarrollan en sus alumnos. Finalmente, se observó que algunos atributos muy particulares de estos profesores, producto de su quehacer científico, a la vez de representar un beneficio en el aprendizaje de los estudiantes, pueden igualmente limitarlo.

KEYWORDS:

Teaching
Research
Higher education
Teacher evaluation

ABSTRACT:

This article reports the results of a research on the way of how highly rated scholars link research and teaching as a pedagogical approach and the effects it brings about in the students' learning. The methodology took as the starting point the results of the students' evaluations to identify this kind of professors and it was complemented by interpretive data collection and analysis techniques like classroom observation and focus groups. The findings include that the links between research and teaching focuses more on the transfer of research products than in the use of its processes as a way of teaching. Likewise, it was found that the distinguishing characteristics of this professors are directly related to the kind of learning outcomes of their students. Finally, it was found that some attributes of these professors, obtained through their scientific activity can act at the same as a benefit for students' learning or as a barrier.

CÓMO CITAR:

Cárdenas, V. (2021). La perspectiva correlacional en el estudio de la relación investigación-docencia como punto de partida que permite conocer los beneficios de la práctica docente de profesores destacados. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 14(1), 135-149.
<https://doi.org/10.15366/riee2021.14.1.008>

1. Introducción

La relación investigación docencia en la educación superior ha sido un tema de interés y de estudio por varias décadas, debido a que son dos de las actividades con mayor relevancia en el quehacer académico y en la misma misión de la Universidad. Una parte importante de su estudio se ha enfocado en establecer la naturaleza de su relación, la forma en la que se concreta y los beneficios u obstáculos que una obtiene o le representa a la otra.

Para entender esta relación muchos trabajos han optado por el uso de enfoques cuantitativos a través de una perspectiva correlacional, en la que ambas tareas son tomadas como actividades separadas, convertidas en medidas objetivas de productos, la docencia en términos de las calificaciones obtenidas por medio de la evaluación que los estudiantes realizan de la práctica docente de sus profesores y la investigación a través de sus publicaciones. Los resultados de estos trabajos no son concluyentes, si los datos indican que un profesor obtiene altas calificaciones en la evaluación de ambas actividades, se estima que la investigación y la docencia son actividades complementarias, por lo tanto, existe una relación positiva entre ellas. Por el contrario, si los datos indican que el profesor es bien evaluado en una, pero en la otra no, se sugiere la existencia de una relación negativa, ya que estas actividades estarían en conflicto. Hattie y Marsh (1996) proponen un modelo llamado Modelo del Sentido Común, en el que sostienen, derivado de uno de los meta-análisis más completos sobre este objeto de estudio que, estas actividades no se relacionan, que están en conflicto, pues compiten por el tiempo, la energía y el compromiso de los académicos.

En México esta tendencia correlacional hacia el estudio de esta relación puede ser observada, desde la perspectiva negativa, en trabajos como el de De Vries y otros (2008) y Magaña y otros (2007). Estos últimos, por ejemplo, concluyen que “un profesor más habilitado académicamente y más preparado para realizar investigación, descuida considerablemente su comportamiento didáctico y atención a los estudiantes en sacrificio de su labor de investigación, porque obtiene mayor crédito, reconocimiento e incentivos económicos” (Magaña et al., 2007, p. 632). Mientras que, por el lado positivo de la relación se encuentran trabajos como el de García (2003), quien señala que el desempeño o la efectividad docente de los profesores cuya principal área de actividad es la investigación, es mejor que la de los profesores que solo se dedican a la docencia.

Sin embargo, parece insuficiente realizar estudios que se limiten a determinar que existe una relación ya sea positiva o negativa entre estas dos actividades, por lo que se sugiere complementar este tipo de abordajes correlacionales con otros de distinta naturaleza, sobre todo, cuando se trata del estudio de una relación positiva entre la investigación y la docencia, en el sentido de estar en posibilidades de entender y describir buenas prácticas de enseñanza. Se asume que, por la naturaleza de estas aproximaciones cuantitativas, las características más finas de la práctica docente de este tipo de profesores y la forma en la que pudiera estar relacionada con su actividad científica; en términos de observar cómo las herramientas, conocimientos, destrezas y comportamientos que ha obtenido de su quehacer como investigador, se vinculan con su hacer docente e impactan en el aprendizaje de sus estudiantes; no pueden ser observadas ni descritas a detalle. Se reconoce que las calificaciones de los cuestionarios de evaluación de los estudiantes sobre la efectividad de la enseñanza pueden ser utilizadas para ayudar a identificar a profesores y tipos de instrucción ejemplares (Felman, 2007), pero también se reconoce que no cubren todas las manifestaciones de una actividad tan compleja como la docencia y, sobre todo, a la fecha, no cubren vertientes en las que la enseñanza se relaciona con la investigación.

Por ejemplo, el instrumento de evaluación de la docencia por parte de los estudiantes utilizado en la Universidad de Colima en México; mismo contexto en el que Magaña y otros (2007) realizaron su estudio; evalúa de forma muy general cinco dimensiones de la práctica docente de los profesores, entre estas: las competencias profesionales, las habilidades y estrategias didácticas, la evaluación del aprendizaje y las actitudes y valores (UCOL, 2012). Lo anterior, probablemente como señala Luna y Torquemada (2008), bajo el supuesto comúnmente aceptado de que estas pocas dimensiones y los reactivos que las representan forman parte de las habilidades genéricas que todo docente debe presentar.

En ese sentido, para entender con más elementos los aspectos positivos de la enseñanza de estos académicos, se sugiere que la opinión de los estudiantes a través de la evaluación que hacen sobre la práctica de sus profesores, sea tomada solo como un indicador de que existe un desarrollo armónico entre estas dos actividades, de que se ha logrado establecer un balance entre ellas; empero, para complementarlo y esta-

blecer el alcance y las características de la enseñanza de profesores altamente calificados en ambas actividades, se propone que estos cuestionarios sean solo el primer paso de un camino que se complementa con acercamientos más directos y fundamentados teóricamente en marcos que expliquen este enfoque específico de enseñanza.

En concordancia con lo anterior, la investigación que se presenta se centró en determinar la forma en la que seis profesores investigadores de la Universidad de Colima en México; reconocidos como profesores destacados por sus alumnos a través de los cuestionarios de opinión, y con una alta y distinguida actividad en la investigación; relacionan la investigación y la docencia como forma de enseñanza dentro del aula, para posteriormente conocer, desde la misma voz de los estudiantes, los beneficios y el tipo específico de aprendizajes que obtienen de una docencia bien evaluada y que además se vincula con la investigación.

2. Fundamentación Teórica

Entre los aportes teóricos que describen este objeto de estudio, se encuentra una vertiente que estudia la direccionalidad de los beneficios de la relación investigación docencia, es decir, cuál de las dos actividades se ve más favorecida con su integración. Los trabajos que se han ocupado de este tema (Alvarado y Flores, 2010; Deem y Lucas, 2005; Elton, 2001; Grant y Wakelin, 2009; Prieto y Fernández, 2012), establecen que la mayoría del tiempo los beneficios de esta integración se dirigen hacia una sola actividad, regularmente la docencia es la más favorecida y, sucede precisamente, cuando la investigación funge como un enfoque pedagógico cuyo principal objetivo es el aprendizaje del estudiante.

Existen distintos modelos que explican el funcionamiento de este tipo de docencia, entre los más importantes se encuentra el de Jenkins y Healey (2005) que representa un esfuerzo significativo en el avance y entendimiento de esta relación como forma de enseñanza.

2.1. Modelo de Healey y Jenkins

Este modelo fue propuesto originalmente por Griffiths (2004) en su afán de ampliar el conocimiento sobre la frase “vincular la docencia con la investigación”. La clasificación que este autor realizó, la hizo con base en los distintos usos que se le da a la investigación como herramienta pedagógica para mejorar la docencia, resultando en las siguientes cuatro propuestas de enseñanza:

- *Docencia dirigida por la investigación:* En este tipo de docencia el currículo se estructura con base en los contenidos del curso. Se enfatiza en la comprensión de los productos de la investigación, ya sean del propio docente o de otros investigadores, pero no se presta atención a los procesos de la investigación. En sí, la vinculación sucede cuando se aprende un conjunto de resultados provenientes de distintos trabajos de investigación.
- *Docencia orientada hacia la investigación:* Ocurre cuando el currículo enfatiza en los procesos por los cuales el conocimiento es generado. Los estudiantes aprenden los procesos de investigación y sus métodos. Se presta especial atención a la enseñanza de habilidades de investigación.
- *Docencia basada en la investigación:* En la docencia basada en la investigación los estudiantes aprenden los contenidos del curso como investigadores. El profesor se enfoca en que los estudiantes aprendan los procesos de la investigación a través de métodos de enseñanza como el Aprendizaje Basado en Problemas, en proyectos o estudios de caso.
- *Docencia informada por la investigación:* Se trata de un tipo de enseñanza informada por la investigación pedagógica. Sucede cuando el profesor ha realizado investigación sobre el proceso de enseñanza aprendizaje de manera sistemática, para favorecer la experiencia de aprendizaje de sus estudiantes.

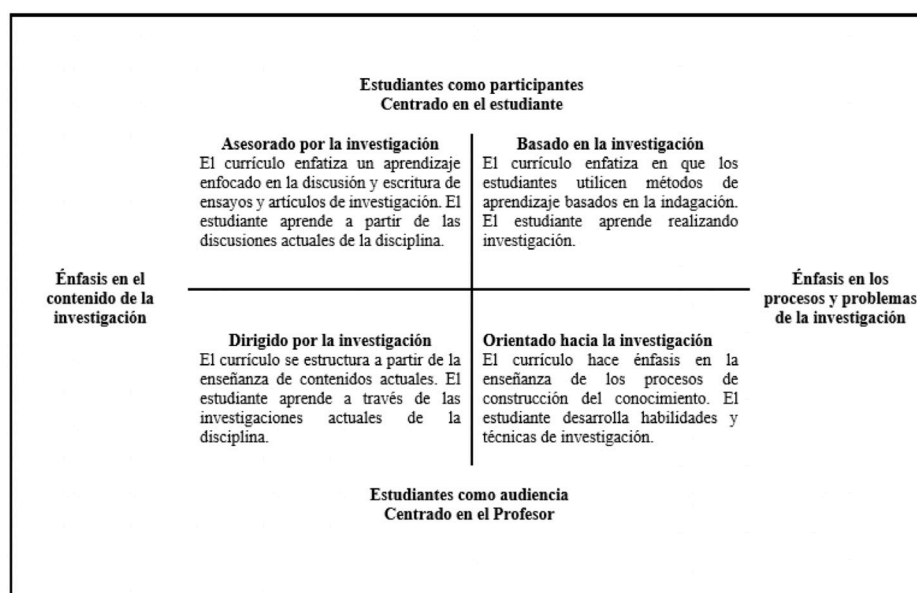
Sin embargo, Healey (2005) sugiere eliminar de esta clasificación esta última propuesta, la Docencia Informada por la Investigación, argumentando que en esa vinculación la investigación y la docencia no se

integran para beneficiar de forma directa el aprendizaje de los estudiantes, sino la práctica docente del profesor. Se trata, como argumenta Cervantes (2019), de entender la investigación desde su papel en los procesos de formación docente, a través de un camino de autodescubrimiento que lleva a los profesores a la reconfiguración de creencias y a la transformación de su práctica docente. Por tal motivo, Healey (2005) propone sustituirla por la Docencia Asesorada por la Investigación, en la que el currículo enfatiza un aprendizaje enfocado en la discusión y escritura de ensayos y artículos de investigación y en la que el estudiante aprende a partir de las discusiones actuales de la disciplina.

En ese mismo tenor de perfeccionar el modelo, Jenkins y Healey (2005) proponen explicarlo a través de un cuadrante con dos dimensiones o ejes. El eje horizontal revela, si el profesor vincula su enseñanza con la investigación tomando de ésta sus productos o sus procesos y problemas; mientras que, el eje vertical se enfoca en el papel de los estudiantes en cada propuesta de enseñanza, pudiendo actuar como participantes o como audiencia de estos procesos, para de esa forma, diferenciar las propuestas pedagógicas centradas en el estudiante de las centradas en el profesor.

La explicación gráfica del modelo se muestra en la Figura 1.

Figura 1
Modelo de Healey y Jenkins



Nota. Jenkins y Healey (2005).

3. Método

El diseño metodológico realizado para este trabajo forma parte de una investigación más amplia cuyo objetivo principal fue establecer la relación entre las concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje de profesores destacados tanto en la docencia como en la investigación, y las formas en las que vinculan estas actividades en el aula; de igual forma, se recuperaron las opiniones de los estudiantes sobre este tipo de docencia y sobre los beneficios que trae a su aprendizaje. En esa investigación, la aproximación al campo y a los datos se realizaron en tres etapas. El trabajo que ahora se expone, recupera las dos últimas etapas de ese proceso: el acercamiento al aula y a los estudiantes, a través de un enfoque interpretativo apoyado de técnicas de recolección de datos como la observación y los grupos focales.

3.1. Criterios para la elección de los profesores participantes

Uno de los elementos principales de esta investigación es el reconocimiento de la utilidad de los resultados de la evaluación docente por parte de los estudiantes como punto de partida que permite precisar con

más detalle la práctica docente de académicos destacados que se dedican con la misma intensidad tanto a la investigación como a la docencia.

Con lo anterior en mente, la elección de los participantes se basó en cinco criterios; los tres primeros, enfocados en asegurar la participación activa en la investigación de estos profesores, a través de tres programas de evaluación y estímulos nacionales que promueven esta actividad y; los dos últimos, enfocados en cubrir la parte de una práctica docente exitosa:

Criterio 1: Pertenencia al Sistema Nacional de Investigadores, sistema mexicano creado para reconocer la labor de las personas dedicadas a producir conocimiento científico y tecnología.

Criterio 2: Participación en los últimos dos años en el ESDEPED, programa de Estímulos al Desempeño del Personal Docente.

Criterio 3: Contar con el Perfil Deseable otorgado por el PRODEP, programa que distingue a los académicos que cumplen con eficacia y equilibrio sus funciones como la docencia y la investigación.

Criterio 4: Reconocimiento, en cualquiera de los 4 semestres anteriores, gracias a la evaluación de los estudiantes, como profesores con un desempeño docente promedio superior al 85%.

Criterio 5: Mostrar constancia en los resultados de esta evaluación en esos mismos 4 semestres.

En el periodo de tiempo en que se llevó a cabo la investigación, la Universidad de Colima, contaba con 472 Profesores de Tiempo completo, de estos solo 34 ingresaron a los tres programas de evaluación y estímulos ya mencionados y estuvieron frente a grupo en los últimos 4 semestres, lo que indicaría que también fueron evaluados por sus estudiantes durante ese lapso de tiempo. De estos 34 profesores solo 21 obtuvieron una evaluación promedio mayor al 85%. Los datos de estos 21 profesores se muestran en el Cuadro 1.:

Cuadro 1

Profesores Investigadores de la Universidad de Colima que cumplieran con los criterios de selección

	Prof H/M	ES 16	ES 15	SNI	16/2	16/1	15/2	15/1	Prom.	Alum	Facul	Área SNI
1	M	6	7	1	94,4/11	97,1/32	94,4/29	97,0/24	95,7	96	Psicología	IV
2	M	7	7	1	94,3/70	96/84	94,3/61	96,6/108	95,3	323	Medicina	III
3	M	8	7	1	93,5/46	95,6/27	97,03/39	93,9/41	95	153	Telemática	IV
4	M	5	6	1	94,6/67	94,8/53	92,9/48	95,58/40	94,4	208	Mercadotecnia	V
5	M	6	6	1	91/18	91,6/16	92,5/17	93,41/23	92,1	74	Ciencias /C. Químicas	I/II
6	H	7	7	1	91,8/62	90,8/92	92,6/67	89,6/51	91,2	272	Economía	V
7	H	5	5	1	96,5/23	87,7/64	90,7/74	86,8/39	90,4	200	Biológicas y Agrop / Químicas	II
8	H	7	6	1	92,7/65	92,7/68	89,8/56	85,2/43	90,1	232	Medicina Veterinaria	VI
9	H	7	7	1	91,7/59	92,3/53	89,4/61	87,2/55	90,1	228	Medicina	III
10	M	7	5	1	85,0/51	92,7/55	88,1/58	93,8/53	89,9	217	Letras y Comunicación	IV
11	M	6	7	1	87,4/47	88,6/14	88,3/23	95,24/6	89,8	90	Ciencias Marinas	I
12	H	7	6	1	89,2/86	86,7/62	91/108	90,1/52	89,2	308	Contabilidad y Admon	V
13	M	5	6	1	87,6/7	90/15	86,1/33	91,8/31	88,8	86	Ciencias Marinas	I

14	M	7	8	2	87,2/54	91,1/38	93,55/17	82,4/43	88,5	152	Medicina / Biológicas y Agrop	II/III
15	H	8	6	1	84,9/88	86,6/102	93/101	89,7/77	88,5	368	Conta y Ad- mon Mercado	V
16	H	6	7	2	81,8/31	94,37/17	87,3/28	87,6/24	87,7	100	Ciencias	I
17	H	6	7	1	90,7/40	88,6/17	86,3/45	84,5/61	87,5	163	FIME	VII
18	H	8	7	1	90,7/73	83,3/72	86,1/72	87,2/103	86,8	320	Medicina	III
19	M	8	6	1	70,5/22	95,64/23	88,8/53	88,4/44	85,8	142	Arquitectura y Diseño	IV
20	M	8	5	1	81,3/34	90/39	78,1/33	92,4/43	85,45	149	Arquitectura y Diseño	IV
21	M	7	7	1	93,8/13	86,8/11	76,6/4	84,7/10	85,4	38	Medicina	III

Nota. H/M: Hombre/Mujer; ES16: EDEPED 2016; ES15: ESDEPED 2015; 16-2: segundo semestre del año 2016 / 16-1: primer semestre del año 2016; 15-2: segundo semestre del año 2015 / 15-1: primer semestre del año 2015; Alum: total de alumnos que los evaluaron en ese periodo de tiempo. Elaboración propia a partir de UCOL (2015).

Ahora bien, debido a que esta investigación se construyó pensando en un estudio a profundidad, a través de técnicas de recolección de datos que requieren para su ejecución y análisis un tiempo considerable, como es el caso de la observación directa dentro del aula y los grupos focales; se optó por incluir un número reducido de profesores y, en consecuencia, de alumnos.

Así pues, la reducción de este número inicial de profesores se basó, primero, en el promedio de su desempeño y también en su disponibilidad para participar en el estudio; de igual forma, se cuidó que hombres y mujeres quedaran igualmente representados. El resultado final de este proceso de selección se muestra en el Cuadro 2, donde también se presentan los seudónimos elegidos de manera arbitraria que se utilizaron para referirse a cada uno de los 6 profesores participantes.

Cuadro 2

Datos de los Profesores Investigadores que Participaron en el Estudio

	Prof H/M	ES 16	ES 15	SNI	16/2	16/1	15/2	15/1	Prom.	Alum	Facul	Área SNI
CARY	M	7	7	1	94,3/70	96/84	94,3/61	96,6/108	95,3	323	Nutrición	III
MARA	M	8	7	1	93,5/46	95,6/27	97,03/39	93,9/41	95	153	Telemática	IV
MADY	M	5	6	1	94,6/67	94,8/53	92,9/48	95,58/40	94,4	208	Mercado- tecnia	V
OSIEL	H	5	5	1	96,5/23	87,7/64	90,7/74	86,8/39	90,4	200	Biológicas y Agrop / Químicas	II
GABO	H	7	6	1	92,7/65	92,7/68	89,8/56	85,2/43	90,1	232	Medicina Veterinaria	VI
NICOLÁS	H	6	7	2	81,8/31	94,37/17	87,3/28	87,6/24	87,7	100	Ciencias	I
FERNAN- DO	H	6	7	1	90,7/40	88,6/17	86,3/45	84,5/61	87,5	163	FIME	VII

Nota. Elaboración propia.

3.2. La observación

La observación que se realizó para conocer las características de estos vínculos, en relación a los medios para sistematizar lo observado, fue de carácter estructurado y se enmarcó en el Modelo de Jenkins y Hea-

ley (2005). Este tipo de observación permitió establecer con anticipación las categorías de análisis de esta parte de la investigación.

- Categoría 1: descripción de la manera en la que el profesor utiliza la investigación en su clase, con la posibilidad de tomar de ella sus procesos o sus productos.
- Categoría 2: orientación de su enseñanza, pudiendo ser centrada en el alumno o centrada en el profesor. Partiendo de las propiedades de esta combinación, fue posible ubicar dentro de las cuatro formas de enseñanza que propone el modelo de Healey y Jenkins la vinculación investigación docencia que se observó en el aula. En suma, el tratamiento de los datos y su análisis se basó en comparar lo observado con los elementos que distinguen la propuesta teórica ya mencionada.

3.3. Grupos focales con estudiantes

La guía de entrevista que se elaboró para este estudio tuvo solo una pregunta disparadora:

¿De qué forma el tipo de enseñanza de sus profesores contribuye a mejorar su aprendizaje? A la par de esta pregunta disparadora también se hicieron algunas preguntas de seguimiento cuando se detectó que los alumnos de forma directa daban su opinión sobre los vínculos entre investigación y docencia que sus maestros implementaron en sus clases y que ya se habían hecho evidentes en la observación.

El tratamiento que se le dio a los datos obtenidos de las ocho entrevistas (los grupos numerosos se dividieron en dos) realizadas a los 116 estudiantes de los seis profesores que participaron en la investigación, consistió en lo que Glaser y Straus (1967, citado en Charmaz, 2006), llaman métodos de comparación constante, en los que a partir de la transcripción de las entrevistas, se extraen unidades de análisis para reducir los datos y facilitar la categorización y codificación, hasta llegar a través de la comparación, a un nivel de codificación axial que permite identificar categorías y subcategorías y especificar sus propiedades y dimensiones (Charmaz, 2006).

4. Resultados

De forma general se encontraron tres propuestas distintas en las que estos seis profesores relacionan la investigación y la docencia como forma de enseñanza en el aula. La primera, se da a través de una Docencia Dirigida por la investigación; la segunda, se distingue por ser una Pseudo forma de la Docencia Basada en la Investigación y; la tercera, se caracteriza por el uso simultáneo en el aula de dos propuestas pedagógicas para relacionar estas actividades. Sobre los beneficios de cada una de estas formas de docencia, se encontró que las propuestas de enseñanza que toman los productos de la investigación para realizar el vínculo y en las que el profesor tiene un papel determinante en el proceso de enseñanza aprendizaje, muestran un número menor de beneficios o ventajas para el estudiante, que aquellas en las que estos participan de forma activa a través de los procesos de la investigación.

4.1 Docencia Dirigida por la Investigación.

4.1.1. Nicolás y Gabo

La relación entre la investigación y la docencia observada en las clases de los profesores Nicolás y Gabo, se da a través de la Docencia Dirigida por la investigación y, por lo tanto, se caracteriza por ser una relación muy básica, en el sentido de tomar de la investigación solo sus productos para alimentar o estructurar el programa de sus asignaturas.

De acuerdo con el modelo de Jenkins y Healey (2005), cuando la relación entre investigación y docencia ocurre de esta forma, la orientación de la enseñanza se centra en el profesor y en la trasmisión de estos productos de la investigación a los estudiantes, lo observado en la clase de estos profesores lo confirma. En concreto, estos dos profesores tienen un enfoque de enseñanza centrado en ellos, de tipo cátedra, en el que el uso de diapositivas se convierte en el medio principal para la trasmisión de esos productos.

4.1.2. Beneficios de una Docencia Dirigida por la Investigación

En cuanto a los beneficios que los estudiantes le encuentran a este tipo de docencia, de forma general, se relacionan con la experiencia laboral del profesor y con la modalidad organizativa de su enseñanza.

Por ejemplo, los estudiantes del profesor Nicolás, señalan que su proceso de aprendizaje se ve beneficiado por la amplia experiencia laboral y científica de su profesor, consideran que debido a que su trabajo como investigador le requiere viajar a distintas partes del mundo, el conocimiento que obtiene y genera de esta actividad se ve reflejado en aula, ya que muchas veces lo comparte con los estudiantes o incluso les muestra en físico los materiales que obtiene en estos viajes.

Estudiante 1, profesor Nicolás: *“Que tiene experiencia, en todo el ámbito, él no es geólogo es vulcanólogo, entonces ha visitado muchas partes y pues tiene conocimientos acerca de las rocas que nos trasmite y a veces sus clases son como prácticas o nos trae rocas”.*

La modalidad organizativa de la enseñanza es otro de los beneficios que los estudiantes del profesor Nicolás mencionan, pues consideran que el enfoque teórico práctico que el profesor adopta, se convierte en una ventaja que les permite aplicar los conocimientos que adquieren en el aula a situaciones reales concretas, en específico, los alumnos mencionan que el conocimiento teórico que se les presenta en clase, lo aplican en las distintas prácticas de campo que realizan durante el semestre.

Estudiante 1, profesor Nicolás: *“Las salidas. Porque todo lo que vemos en la clase, nos es más práctico verlo en campo, lo aprendemos mejor, no sé, las características de la piedra y la roca”.*

Estudiante 3, profesor Nicolás: *“Pues igualmente dentro de las salidas, el conocer el lugar y saber, porque antes habíamos pasado por ciertos lugares a los que ya fuimos y no pensamos que antes los podíamos ver y sería algo importante pues...”*

En el caso del profesor Gabo, sus estudiantes también reconocen que es un profesor con un amplio conocimiento y dominio de su disciplina y con mucha experiencia en su ámbito laboral, consideran que todo el conocimiento que ha acumulado en sus años de práctica, les beneficia en su proceso de aprendizaje, ya que le permite ejemplificar los casos que ven en clases, con las múltiples experiencias que ha tenido en campo.

*Estudiante *, profesor Gabo: “Pues que tiene un conocimiento amplio del tema y lo domina bien”.*

Estudiante 1, profesor Gabo: “La experiencia de años”.

Estudiante 2, profesor Gabo: “Nos está explicando un tema y saca muchos ejemplos, y que se les puede presentar esto, pero también esto y nos pone un buen”.

Finalmente, estos estudiantes consideran como otro beneficio para su aprendizaje, derivado de la experiencia del profesor Gabo, que los temas de la clase pueden ser ampliados con los temas relacionados con las líneas de investigación o de trabajo del mismo profesor.

*Estudiante *, profesor Gabo: “A parte que no solo se ha dedicado a las especies convencionales que nos ofrece la escuela o en la mayoría de las carreras que caballos, vacas, ¿no? También ha trabajado con peces, con fauna acuática, cocodrilos, o sea, aunque nosotros como tal en la carrera no vemos fauna acuática ni vemos la fauna silvestre, él ha tenido más acercamiento, entonces, también tiene esa experiencia a diferentes rangos ¿no? de decir que ha trabajado con esos animales y pues mínimo tiene una idea de lo que te puede decir, él no está especializado en eso, pero pues sabe”.*

Lo anterior concuerda con los resultados y sugerencias encontrados en otras investigaciones en relación a cómo incorporar la investigación como forma de enseñanza desde el currículo con una orientación en la figura del profesor. Brew (2006), por ejemplo, sugiere que el profesor hable acerca de la investigación que realiza en sus cátedras; Taylor (2007) menciona que se deben crear cursos basados en los intereses de investigación de los profesores, y Healey (2005) sugiere incorporar al currículo los resultados y los datos de las investigaciones de los profesores. Todas estas sugerencias se respaldan en el supuesto de facilitar un puente natural entre las actividades de investigación del profesor y el aula, un puente que en esta investigación ha probado ser de utilidad en el aprendizaje de los alumnos.

4.2. Pseudo forma de una Docencia Basada en la Investigación.

4.2.1. Profesores Mara y Fernando

Los vínculos observados en las clases de la profesora Mara y el profesor Fernando, son lo que Lee (2010) encontró y clasificó en su trabajo como pseudoformas de relacionar la investigación y la docencia y suceden cuando desde el currículo se propone el uso de un tipo de docencia relacionado con la investigación, generalmente uno en la que el alumno tiene un rol activo, pero en la práctica sucede lo contrario.

De acuerdo con los estudiantes y con los mismos profesores Mara y Fernando, desde los programas educativos en los que imparten clase se establece un enfoque de enseñanza centrado en el alumno a través de la elaboración de un proyecto integrador, que consiste en un conjunto de actividades articuladas entre sí, que tienen como propósito resolver un problema, se trata pues de aprender investigando y, por lo tanto, se trata de una Docencia Basada en la Investigación. Sin embargo, en la práctica este proyecto de investigación se alimenta de una forma de enseñanza opuesta a sus fundamentos teóricos. A saber, en la metodología de un proyecto integrador se señala que los estudiantes obtienen los saberes necesarios para concretarlo, de cada una de las asignaturas que llevan durante un determinado periodo de tiempo, pero lo observado indica que estos saberes convertidos en los contenidos de esas asignaturas se transmiten a los estudiantes, no los obtienen ni los construyen de forma activa, son entregados por los profesores a través de sus presentaciones y exposiciones. De esta forma, el propósito de una Docencia Basada en la Investigación se desvirtúa o se diluye, ya que los alumnos obtienen en sus clases, sin necesidad de investigar, las instrucciones o los conocimientos precisos para concretar sus proyectos. Por lo tanto, lo que en realidad implementan estos profesores es una Docencia Dirigida por la Investigación.

4.2.2. Forma en la que los estudiantes se benefician de una Pseudo forma de la Docencia basada en la Investigación

Con respecto a los beneficios mencionados por los alumnos de estos profesores, se encontró una opinión muy similar a la de los estudiantes de los profesores Gabo y Nicolás, ya que en ambos casos señalan la experiencia del profesor, el amplio conocimiento que tiene de su disciplina y el enfoque práctico que los profesores adoptan en sus clases, como factores que facilitan su aprendizaje. Esta similitud en sus respuestas pudiera estar relacionada con el hecho de que la erudición del profesor, producto de su actividad como científico y como profesional, juega un papel muy importante y se convierte en un beneficio para el aprendizaje de los alumnos, al reducir de cierta forma las limitaciones de una enseñanza transmisionista.

Por ejemplo, los alumnos de Mara mencionan que se benefician de la amplia experiencia que tiene esta profesora en su disciplina, pues como en el caso del profesor Gabo, también consideran que gracias al conocimiento que le brinda esta experiencia, su profesora tiene la capacidad de explicar ese conocimiento a través de situaciones reales y no solo dejarlo a un nivel teórico que ellos no logren comprender; señalan que cuando el profesor no tiene esta capacidad, sus explicaciones se quedan en un nivel muy superficial y que se limitan a explicarle al alumno lo que leyeron y no lo que vivieron en términos de una vivencia laboral o científica.

Estudiante 1, profesora Mara: *“Pues que tienen como que mayor experiencia y te meten más, te exigen, te puedes ir a lo más práctico, que te diga ah mira, esto funciona de esta manera y el otro te da texto, entonces, te explica lo que él leyó”.*

Sobre el enfoque práctico de la enseñanza como un aspecto que potencia el aprendizaje de los estudiantes, se observó que los alumnos de la profesora Mara confunden lo que es una clase de corte práctico, nuevamente, con su capacidad de explicar los temas a través de ejemplos reales y concretos, basados mayormente en sus experiencias profesionales; ya que en repetidas ocasiones insistieron en que gracias al enfoque práctico que la profesora le da a la clase, ellos aprenden con mayor facilidad. Sin embargo, en las entrevistas y en la observación en el aula, se percibió que los estudiantes no tuvieron la oportunidad de aplicar los conocimientos adquiridos en sus clases a situaciones reales concretas, se trata pues, de beneficiarse de explicaciones en las que el conocimiento se ejemplifique con situaciones cercanas a su realidad.

Estudiante 3, profesora Mara: *“Este, bueno, a mí, por ejemplo, yo soy más práctico que teórico, entonces al momento que me diga este tema va a servir para que puedas hacer esto y esto, al momento que te enfrentas a un problema similar ya sabes cómo resolverlo, ya tienes idea qué puedes utilizar”.*

En el caso del profesor Fernando, el enfoque práctico de la enseñanza como factor que beneficia el aprendizaje también fue mencionado y relacionado de forma directa y acertada con el proyecto integrador. Los alumnos de este profesor mencionan de forma explícita que el beneficio que le encuentran a este tipo de enseñanza es que los conocimientos que cubren en la clase los ponen en práctica con la elaboración de estos proyectos.

Estudiante 1, profesor Fernando: *“Pues es buena (enseñanza basada en la investigación a través del proyecto integrador) porque los temas que vemos los podemos aterrizar en el proyecto”*.

4.3. Docencias relacionadas con la Investigación que ocurren de forma simultánea

4.3.1. Mady y Cary

En la tercera forma de relacionar estas actividades como propuestas de enseñanza, se observaron vínculos más elaborados y diversificados, en los que la Enseñanza Basada en la Investigación es el elemento principal que desencadena otros tipos de relaciones entre la investigación y la docencia, en ese sentido, lo encontrado en las clases de las profesoras Mady y Cary abona al entendimiento sobre la pluralidad de formas que puede tener esta relación en un mismo espacio y periodo de tiempo.

En la clase de la profesora Mady se observaron dos vínculos entre la investigación y la docencia con un carácter de interdependencia, pues ambas formas de vincular la docencia con la investigación se necesitan mutuamente para lograr un fin, una vez más, la elaboración grupal de un proyecto integrador que consiste en una investigación de mercado. La clase de la profesora Mady se encarga de que los alumnos se apropien de las técnicas y métodos de investigación necesarios para construir un instrumento que les ayude a recolectar los datos para esa investigación, por tal motivo, utiliza primero una Enseñanza Orientada por la Investigación para desarrollar en los estudiantes esas habilidades y técnicas de investigación y, así, apoyar la Enseñanza Basada en la investigación que se ha planteado desde el currículo con la elaboración del proyecto integrador.

Los vínculos observados en la clase de la profesora Cary, también tienen como común denominador la Enseñanza Basada en la Investigación como el elemento principal que desencadena otros tipos de relaciones entre la investigación y la docencia. La profesora Cary es la única de los seis profesores investigadores del estudio que trabaja con un grupo grande de más de 40 estudiantes. Contrario a lo que se pensaría; por lo que implica trabajar con grupos de esta magnitud en cuestión del tiempo de revisión de trabajos, evaluación y demás actividades; esta profesora se ha alejado de una enseñanza transmisionista y ha elegido una enseñanza centrada en los alumnos y basada en la investigación, que se caracteriza principalmente porque los estudiantes aprenden los contenidos de la asignatura a través de pequeñas tareas y proyectos de investigación a lo largo del curso, es decir, ha elegido una Docencia Basada en la Investigación. En consecuencia, para asegurar la participación de todos los estudiantes en un grupo así de numeroso, la profesora Cary implementa una estrategia de enseñanza en la que todos los alumnos deben leer y reportar de forma escrita y con anticipación los artículos de investigación de los temas que otros compañeros presentarán en la clase, de esta forma también da pie a una Enseñanza Asesorada por la Investigación, en la que se toman los productos de la investigación para que los alumnos aprendan a través de la discusión, análisis y reporte de sus resultados, pero dentro de un entorno que coloca al estudiante en el centro del proceso de enseñanza aprendizaje.

4.3.2. Forma en la que los estudiantes se benefician de docencias relacionadas con la Investigación que ocurren de forma simultánea

Los beneficios que los estudiantes de las profesoras Cary y Mady, le encuentran a este tipo de vínculos entre investigación y docencia son diferentes a las ventajas mencionadas por los alumnos que experimentaron esta vinculación a través de una Docencia Dirigida por la investigación o a través de una Pseudo Docencia Basada en la investigación; en el sentido de que estos aportes se relacionan con el desarrollo de habilidades sociales, de investigación, de pensamiento y de actitudes positivas y de motivación hacia el aprendizaje; y no con características particulares del profesor, como su experiencia o el conocimiento de su disciplina.

En relación al desarrollo de habilidades sociales como resultado de una Docencia Basada en la Investigación, se encontró que los alumnos de la profesora Mady consideran que gracias a esta forma de enseñanza, con una fuerte inclinación hacia el trabajo en equipo, ellos han desarrollado habilidades de convivencia entre pares, señalan que a través de este tipo de actividades se aprende a identificar y a conocer los gustos y los intereses propios y de otros, para que el trabajo en equipo funcione de la mejor manera.

Estudiante 3, profesora Mady: *“Es que como suele ser en equipo este tipo de proyectos, como que también identificas con que personas te gusta relacionarte a ti, con quien te gusta trabajar”.*

Estudiante 4, profesora Mady: *“...la meta importante es sobre las personas con las que te vas relacionando, vas calculando, quienes pueden contribuir contigo, tú tienes que ver cuáles son los equipos de trabajo con los que te vas a ir relacionando...”*

Sobre este mismo aspecto, los estudiantes de la profesora Cary mencionan que debido a que en esta forma de enseñanza los resultados de sus trabajos de investigación deben ser expuestos y compartidos con el resto del grupo, tienen que desarrollar habilidades de comunicación, en sus palabras deben “ser creativos”, para que sus compañeros entiendan sus explicaciones y se apropien del conocimiento que ellos han investigado.

Estudiante 4, profesora Cary: *“También creatividad porque de alguna manera lo tienes que saber explicar a tus compañeros”.*

Respecto al desarrollo de habilidades de pensamiento como consecuencia de este tipo de docencia, se observó, como lo señala la teoría, que a través de las metodologías de enseñanza basadas en la investigación y fundamentadas en el constructivismo, los estudiantes adquieren

niveles más sofisticados de desarrollo intelectual (Baxter y Magolda, 1999, en Healey 2005). Sobre este punto se encontró que, los estudiantes de la profesora Mady consideran que las tareas que realizan a través del proyecto integrador, los han ayudado a ver de una forma distinta su entorno, mencionan que han aprendido a observar y a analizar para poder comprender los comportamientos y fenómenos que los rodean de una forma más profunda.

Estudiante 2, profesora Mady: *“Aprendes a observar y a ser más atento de tu entorno”.*

Estudiante 1, profesora Mady: *“Yo creo que se abre el panorama social que tú tienes de lo cotidiano ¿no? por decir, ya no ves las cosas superficialmente, sino que ya identificas más a fondo cada comportamiento que hay, socialmente o individual”.*

De acuerdo con los estudiantes de la profesora Cary, otro beneficio que han adquirido es el desarrollo de habilidades de investigación, en específico, señalan que han aprendido a leer de forma correcta los datos numéricos o estadísticos que aparecen en los libros o en los distintos reportes de investigación que revisan para realizar sus tareas, comentan que ahora son capaces de visualizar un panorama en el que se incluye una fotografía del fenómeno en distintos planos temporales, es decir, desarrollan la capacidad de visualizar el antes, el ahora y el después del comportamiento de una situación problemática o en estudio.

Estudiante 5, profesora Cary: *“... hay veces que en los libros viene las prevalencias y todo eso, y yo antes no les tomaba tanta importancia a las prevalencias, así que de movilidad y todo eso, cómo estamos, cómo estábamos y cómo podríamos estar y la Mtra. Cary hace mucho énfasis en esa parte, y hay veces que si pongo atención y digo a no manches si es cierto y antes no le tomaba tanta importancia.”*

En cuanto a cuestiones relacionadas con el plano psicológico de los estudiantes, en el sentido de involucrar la forma de sentir, de pensar y de comportarse de los alumnos, se encontró que estos tipos de Docencias relacionadas con la investigación desarrollan en el alumno actitudes positivas que sobrepasan el plano académico, así como también se observó que aumentan la curiosidad y el deseo por aprender de los estudiantes.

A saber, los alumnos de la profesora Mady señalan que las tareas y proyectos de investigación que les representan un desafío, los inducen a poner todo su empeño para superarlos, comentan que han aprendido que en el plano académico, el esfuerzo y la perseverancia que le imprimen a la resolución de una tarea, van dirigidos hacia la obtención de una calificación como resultado de su esfuerzo, pero también

han aprendido que el desarrollo de este tipo de actitudes, les servirá posteriormente para enfrentar los problemas de la vida real con el mismo empeño.

Estudiante 3, profesora Mady: *“De las adversidades que puede haber en esto pues, al fin de cuentas es una calificación, pero ya en la vida real vas viendo que no hay calificación... es como ver los empeños”*.

De la misma forma, se encontró que estas formas de docencia relacionadas con la investigación, pero centradas en el alumno, a la vez de desarrollar en los estudiantes esas actitudes positivas, como se acaba de exponer, también estimulan la curiosidad y como consecuencia el deseo de conocer y de aprender. De acuerdo con los alumnos de ambas profesoras, Mady y Cary, este tipo de enseñanza despierta en ellos la necesidad de entender el porqué de una situación problemática, comentan que la curiosidad por conocer que estimula este tipo de enseñanza los lleva incluso a buscar por cuenta propia más información de la que sus profesoras les piden.

Estudiante 1, profesora Mady: *“Bueno en lo personal como que te haces más curioso, como que quieres saber por qué”*.

Estudiante 2, profesora Cary: *“Ir más allá de lo que te deja el profesor, que te nazca la curiosidad de saber más”*.

Estudiante 6 profesora Cary: *“Yo en lo personal siempre me voy con ganas de investigar más o que lo que llevé no fue suficiente, o sea, que siempre tienes que dar como más”*.

Sobre este aspecto de la curiosidad y el deseo de conocer por cuenta propia, también se encontró que para los estudiantes de la profesora Cary, la forma en la que su profesora lleva sus clases, derivado entre otras cosas de su actividad como investigadora, también los ayuda a aprender por ellos mismo, es decir, opinan que este tipo de enseñanza a la vez de provocar actitudes positivas hacia el aprendizaje y motivarlos a dar lo mejor de sí, también estimula el aprendizaje autónomo.

Estudiante 2, profesora Cary: *“También opino que el ser investigador, como ella, sabe investigar y sabe que hay muchos, en este caso artículos y, así nos hace, o sea, no nos da la información como tal, hace que nosotros la encontremos por nosotros mismos, y hay otros maestros que nada más pues te dan la información y haz lo que viene en el examen y, pues pasas, pero ella nos hace que investiguemos y ver las diferentes variables que hay en el internet o en los libros”*.

Los estudiantes de ambas profesoras mencionan como otro de los beneficios de una Docencia Basada en la Investigación, la experiencia de sus profesoras en la investigación. Tal y como lo habían mencionado los alumnos de la profesora Mara y el profesor Gabo, estos estudiantes también consideran que la experiencia que tienen sus profesoras en su disciplina, derivada de sus investigaciones, las llevan a elaborar explicaciones claras en las que ejemplifican o complementan los contenidos teóricos de la clase con sus propias investigaciones.

Estudiante 1, profesora Mady: *“Normalmente la información es más relevante y trata de enseñarla con casos reales en base a sus investigaciones y experiencia, es como va completando la teoría de cada uno de los temas”*.

Estudiante 5, profesora Cary: *“Pues a mí en lo personal me gusta mucho, porque a pesar de que vemos lo que marca el programa, este pues aparte de que tú sabes este todo lo teórico, también ella se enfoca a que lo entiendas, o sea, a que tú le puedas dar una utilidad ya que salgas de la carrera o ya que se te presente un problema ya en tu vida profesional, y aparte de que ella aporta cosas que son también relevantes y actuales de lo que ve ella en su investigación”*.

Estudiante 2, profesora Cary: *“...pues comparte su experiencia y creo que es lo más valioso porque ya lleva ella años estudiando y entonces lo comparte con nosotros”*.

En suma, sobre este último beneficio se recupera que los estudiantes de todos los profesores del estudio visualizan la forma en la que se implementa la investigación en sus clases como un elemento de actualización del docente en su disciplina, sin embargo, no necesariamente por su aplicación en la resolución de problemas o proyectos en donde ellos intervengan.

5. Discusión y conclusiones

A partir de estos resultados se constata la existencia en esta investigación de las dos aproximaciones que proponen Jenkins y Healey en su modelo para relacionar la investigación y la docencia como forma de enseñanza; así como también que, para llevar a cabo este tipo de docencia, la mayoría de los académicos del estudio se inclinan hacia el uso de los productos de la investigación a través de una enseñanza tradicional. Un asunto un tanto preocupante, en el sentido de que las características y habilidades de estos profesores se pudieran estar desaprovechando con las formas de docencia relacionadas con la investigación que llevan a cabo; ya que de acuerdo con sus estudiantes y con los resultados de otras investigaciones (Esquivel-Martín et al., 2019; Gerda et al., 2012; Healey, 2005; Morán, 2011; Pana et al., 2014; Ozay, 2012) los aprendizajes más profundos y significativos, provienen de propuestas de enseñanza centradas en los alumnos y en los procesos de la investigación.

Esta diferencia, en el tipo de aprendizajes y beneficios que estas distintas propuestas de enseñanza generan, llevan a concluir, primero, que estos profesores sí poseen atributos muy particulares, producto de su quehacer científico y, segundo, que estos atributos bien pueden promover docencias basadas en los procesos de la investigación y centradas en los estudiantes o bien pueden obstruirlas.

Entre los atributos de este tipo de profesores que pudieran representar un reto para una docencia centrada en los estudiantes y en los procesos de la investigación, se encuentra la erudición que los profesores investigadores obtienen como resultado de su quehacer científico y que les permite transmitir el conocimiento a través de explicaciones magistrales y muy claras, ya que por un lado, como los resultados lo indican, se convierte en un elemento que beneficia de cierta manera; aunque no de la más productiva el aprendizaje de los estudiantes y; más importante aún, se posiciona como una de las características de la práctica docente de este tipo de profesores que los alumnos más valoran; pero, a la inversa, funge también como en un elemento que le impide al profesor avanzar hacia formas de enseñanza relacionadas con la investigación más elaboradas y con mayores beneficios para los estudiantes nuevamente, como posible resultado de la buena aceptación que tiene por parte de los estudiantes y del poco esfuerzo pedagógico que le representa al profesor.

Ahora bien, sobre los atributos que potencia el aprendizaje de los estudiantes, se propone también que existe una relación clara y directa entre estos atributos, habilidades, capacidades o destrezas que distinguen a estos profesores y que obtienen de su práctica en la investigación, con el tipo de aprendizajes, destrezas, habilidades que generan en sus estudiantes. A saber, Prieto (2008), propone que los investigadores poseen ciertas capacidades y destrezas instrumentales, entre estas la capacidad de una muy buena comunicación oral y escrita, la capacidad de análisis y de síntesis, la capacidad organizativa y la disciplina; además de actitudes como el constante deseo de conocer, de aprender, de deconstruir y de construir que no solo se queda en el plano académico, sino que también se convierte en el modo de vida del investigador. En esta investigación se confirmó que todas estas características fueron mencionadas por los estudiantes, como los beneficios que obtienen de la docencia de los profesores que utilizaron en su enseñanza los procesos de la investigación y que colocaron a sus estudiantes en el centro del proceso de enseñanza aprendizaje.

Por lo tanto, se revela un panorama en el que la práctica docente de estos profesores, por un lado, confirma ser acreedora, con justa razón, del reconocimiento de los estudiantes y de la misma institución de ser una docencia destacada y efectiva; pero por otro lado, necesita también aprovechar de mejor manera todas las herramientas que la investigación le otorga a quienes la ejercen de forma activa y dedicada, para cumplir con cabalidad y excelencia su propósito de generar aprendizajes, significativos, profundos y duraderos, como los mencionados en la literatura y como los observados en este estudio. Esta relación entre docencia e investigación indudablemente trae consigo múltiples ventajas en los aprendizajes de los estudiantes, por lo tanto, también se propone que los encargados de la evaluación docente por parte de los estudiantes en las instituciones de educación superior, empiecen a incorporar dentro de los instrumentos diseñados para este fin, los resultados de este tipo de estudios para crear reactivos que revelen la forma en la que los profesores incorporan la investigación en su práctica docente; no solo con fines de selección, promoción o acceso a incentivos complementarios, sino con un enfoque hacia la mejora y hacia el aprendizaje y socialización de buenas prácticas.

6. Referencias

- Alvarado, M. y Flores, F. (2010). Percepciones y supuestos sobre la enseñanza de la ciencia. Las concepciones de los investigadores universitarios. *Perfiles Educativos*, 32(128), 10-26.
- Brew, A. (2006). Learning to develop the relationship between research and teaching at an institutional level. *New Directions for Teaching and Learning*, 107, 13-22. <https://doi.org/10.1002/tl.240>
- Cervantes, E. (2019). Un acercamiento a la formación de docentes como investigadores educativos en México. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 17(4), 59-74. <https://doi.org/10.15366/reice2019.17.4.003>
- Charmaz, K. (2006). *Constructing grounded theory. A practical guide through qualitative analysis*. Sage.
- De Vries, W., González, G., León, P. y Hernández, I. (2008). Políticas públicas y desempeño académico o cómo el tamaño sí importa. *Revista de Investigación Educativa*, 7, 1-32.
- Deem, R. y Lucas, L. (2005). Research and teaching cultures in two contrasting UK policy contexts: Academic life in education departments in five English and Scottish universities. *Higher Education*, 54(1), 115-133. <https://doi.org/10.1007/s10734-006-9010-z>
- Elton, L. (2001). Research and teaching: Conditions for a positive link. *Teaching in Higher Education*, 6(1), 43-56. <https://doi.org/10.1080/13562510020029590>
- Esquivel-Martín, T., Bravo-Torija, B. y Pérez Martín, J. M. (2019). Brecha entre investigación y praxis educativas en la enseñanza de Biología. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 17(4), 75-91. <https://doi.org/10.15366/reice2019.17.4.004>
- Felman, K. (2007). Identifying exemplary teachers and teaching: Evidence from student ratings. En R. Peery y J. Smart (Eds.), *The scholarship of teaching and learning in higher education: An evidence based perspective* (pp. 93-143). Springer.
- García, B. (2003). La evaluación de la docencia en el nivel universitario: Implicaciones de las investigaciones acerca del pensamiento y la práctica docente. *Revista de la Educación Superior*, 32(3), 63-70.
- Gerda, J., Visser, W., Jan, H., van Driela, R., van der Rijsta, A. y Verlopa, N. (2012). Relating academics' ways of integrating research and teaching to their students' perceptions. *Studies in Higher Education*, 37(2), 219-234. <https://doi.org/10.1080/03075079.2010.536913>
- Grant, K. y Wakelin, S. (2009). Re-conceptualizing the concept of a nexus? A survey of 12 Scottish IS/IM academics' perceptions of a nexus between teaching, research, scholarship and consultancy. *Teaching in Higher Education*, 14(2), 133-146. <https://doi.org/10.1080/13562510902757146>
- Griffiths, R. (2004). Knowledge production and the research-teaching nexus: The case of the built environment disciplines. *Studies in Higher Education*, 29, 709-726. <https://doi.org/10.1080/0307507042000287212>
- Hattie, J. y Marsh, H. (1996). The relationship between research and teaching: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 66(4), 507-542. <https://doi.org/10.2307/1170652>
- Healey, M. (2005). Linking research and teaching: disciplinary spaces. En R. Barnett (Ed.), *Reshaping the university: New relationships between research, scholarship and teaching* (pp. 30-42). McGraw-Hill.
- Jenkins, A. y Healey, M. (2005). *Institutional strategies for linking teaching and research*. https://www.heacademy.ac.uk/assets/York/documents/resources/resourcedatabase/id585_institutional_strategies_to_link_teaching_and_research.pdf
- Lee, V. (2010). The power of inquiry as a way of learning. *Innovative Higher Education*, 36, 149-160. <https://doi.org/10.1007/s10755-010-9166-4>
- Luna, E. y Torquemada, A. (2008). Los cuestionarios de evaluación de la docencia por los alumnos: Balance y perspectivas de su agenda. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 10, art 4.
- Magaña, M., Montesinos, O. y Hernández, C. (2007). Comparación del nivel de escolaridad para el desempeño docente y académico. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 12(33), 615-634.

- Morán, P. (2011). *Docencia e investigación en el aula. Una relación imprescindible*. IISUE.
- Ozay, S. (2012). The dimensions of research in undergraduate learning. *Teaching in Higher Education*, 17(4), 453-464. <https://doi.org/10.1080/13562517.2011.641009>
- Pana, W., Cottonb, D. y Murrayc, P. (2014). Linking research and teaching: context, conflict and complementarity. *Innovations in Education and Teaching International* 51(1), 3-14. <https://doi.org/10.1080/14703297.2013.847794>
- Prieto, L. (2008). Características funcionales del investigador establecido. *Quórum Académico*, 5(2), 135-153.
- Prieto, L. y Fernández L. (2012). Investigación-Docencia desde la perspectiva del investigador humanista. *Revista de Ciencias Sociales*, 28(1), 159-169.
- Taylor, J. (2007). The teaching research nexus: A model for institutional management. *Higher Education*, 54(6), 867-884. <https://doi.org/10.1007/s10734-006-9029-1>
- Universidad de Colima (UCOL). (2012). *Revisión del proceso de evaluación docente por los estudiantes*. UCOL.

Breve CV de la autora

Profesora por horas de la Facultad de Lenguas Extranjeras de la Universidad de Colima, México. Ha impartido docencia en materias relacionadas con los fundamentos pedagógicos y la formación para la investigación de los profesores de Idiomas. Doctora en Educación por la Universidad Iberoamericana, Ciudad de México. Profesora colaboradora del Cuerpo Académico en consolidación de Lingüística aplicada a la Enseñanza de Lenguas. Actualmente colabora en el comité curricular para el desarrollo de un programa de Maestría en la Facultad de Lenguas Extranjeras. Sus líneas de investigación se enfocan hacia los actores de la investigación, la relación investigación docencia y la cultura y formación académica de los profesores de lenguas. Email: vanessa_cardenas@col.mx

ORCID ID <https://orcid.org/0000-0001-8427-2334>

TEMÁTICA
LIBRE

Evaluar el Pensamiento Computacional mediante Resolución de Problemas: Validación de un Instrumento de Evaluación

Evaluating Computational Thinking through Problem Solving: Validation of an Assessment Instrument

Beatriz Ortega-Ruipérez^{1,*} y Mikel Asensio²

¹ Universidad Internacional de La Rioja, España

² Universidad Autónoma de Madrid, España

DESCRIPTORES:

Resolución de problemas
Instrumento de evaluación
Pensamiento computacional
Validez
Educación permanente

RESUMEN:

El pensamiento computacional se está evaluando, en la mayoría de los enfoques, a través de elementos de programación. Desde aquí se promueve un enfoque de evaluación desde la resolución de problemas complejos, ya este pensamiento es utilizado como una estrategia de resolución de problemas. En este artículo se valida el constructo teórico de un instrumento de evaluación para medir pensamiento computacional mediante la resolución de problemas complejos, con una batería de pruebas compuesta por 15 ítems. En primer lugar, se describen los principios utilizados para el diseño, principios basados en el enfoque de evaluación de sistemas complejos múltiples y el marco de PISA utilizado en 2012. Posteriormente, se analiza el modelo teórico propuesto de 2 factores: representación del problema y resolución del problema, y varios modelos adicionales con ajustes a partir del modelo teórico. Se determina que el modelo que mejor ajusta es el de 2 factores, coincidiendo con la propuesta teórica. Por último, se realizan análisis, por un lado, de la adecuación de los ítems a cada factor, confirmando así la adecuación de las pruebas, y por otro lado, la correlación entre factores obteniendo un 0,969. Se concluye que el instrumento tiene un grado de validez muy elevado, por lo que resulta adecuado para medir el pensamiento computacional a través de la resolución de problemas.

KEYWORDS:

Problem solving
Assessment instrument
Computational thinking
Validity
Lifelong learning

ABSTRACT:

Computational thinking is being assessed, in most approaches, through elements of programming. From here, an evaluation approach is promoted from the resolution of complex problems, as this thinking is used as a problem-solving strategy. This article validates the theoretical construct of an assessment instrument to measure computational thinking through complex problem solving, with a test battery composed of 15 items. First, the principles used for the design are described, principles based on the multiple complex systems assessment approach and the PISA framework used in 2012. Subsequently, the proposed 2-factor theoretical model is discussed: problem representation and problem resolution, and several additional models with adjustments from the theoretical model. It is determined that the best fitting model is the 2-factor model, coinciding with the theoretical proposal. Finally, analyses are made, on the one hand of the suitability of the items to each factor, thus confirming the suitability of the items, and on the other hand, the correlation between factors, obtaining a 0.969. It is concluded that the instrument has a very high degree of validity, so that it is suitable for measuring computational thinking through problem solving.

CÓMO CITAR:

Ortega-Ruipérez, B. y Asensio, M. (2021). Evaluar el pensamiento computacional mediante resolución de problemas: validación de un instrumento de evaluación. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 14(1), 153-171.

<https://doi.org/10.15366/riee2021.14.1.009>

*Contacto: beatriz.ortega.ruiperez@unir.net

ISSN: 1989-0397

<https://revistas.uam.es/riee>

Recibido: 28 de abril 2020

1ª Evaluación: 24 de noviembre 2020

2ª Evaluación: 4 de diciembre 2020

Aceptado: 10 de diciembre 2020

1. Introducción

La evaluación de competencias para la vida debe ser un asunto prioritario en la educación para conocer cómo debemos planificar el proceso de enseñanza, de cara a conseguir que nuestros alumnos puedan lograr una educación integral. En este sentido, Román y Murillo (2009) plantean al menos tres exigencias a la evaluación: que permita validar y reforzar el desarrollo integral, ya que en la educación se prioriza lo que se evalúa; que se contextualicen los aprendizajes medidos gracias a la comprensión de factores que componen un aprendizaje significativo, algo que se puede ver facilitado por el alto desarrollo tecnológico; y que se incluyan criterios y estrategias para mejorar la aplicación de la evaluación, ya que con unos resultados fiables sobre un aprendizaje se puede mejorar el proceso de enseñanza sobre éste.

Por ello, para evaluar el pensamiento computacional no podemos reducirnos a evaluar prácticas de programación, pues no estaremos seguros de si lo que evaluamos es el pensamiento o la capacidad para crear programas. Por ello, se promueve un enfoque de evaluación desde la resolución de problemas complejos, ya que este pensamiento es utilizado como una estrategia de resolución de problemas.

1.1. Pensamiento computacional

El pensamiento computacional (PC) (Wing, 2006) es un concepto que surge desde las Ciencias de la Computación, propuesto como unas habilidades que permite abordar los problemas complejos de forma computacional. Por tanto, a partir de esta definición podemos afirmar que se trata de un concepto que define una estrategia de pensamiento.

En su origen se definió como un pensamiento que influye en la planificación y ejecución de los problemas complejos; al utilizar técnicas que emplean habitualmente los científicos de la computación, facilitando la resolución de estos. En este caso, el PC se emplea como un pensamiento estratégico basado en un enfoque computacional de cara al establecimiento de un plan (Schoppek, 2002).

Posteriormente, surgen evidencias a favor (Kwisthout, 2012; Wing, 2014) de que es necesario un modelo computacional para la representación de problema complejos, ya que sería más fácil gestionar gran cantidad de variables consideradas de una relevancia similar entre ellas, y se facilitaría así la resolución de problemas. En este caso, el pensamiento computacional se emplea como un modelo de procesamiento de información, una estrategia de pensamiento de nivel superior que es capaz de computar un gran modelo para facilitar su representación.

Por tanto, las investigaciones posteriores sugieren que también se utiliza una estrategia computacional para construir esa representación, por lo que podríamos decir que el PC también facilita la representación de problemas complejos, y no sólo se aplica al proceso de resolución como se había planteado inicialmente.

Así, se pretende partir de una definición adecuada de este pensamiento, ya que, al igual que sugieren Blackwell et al. (2008), es importante conocer las ventajas de adoptar este nuevo estilo de pensamiento en la resolución de problemas, de modo que realmente aporte valor. Hasta ahora se suele aplicar en el diseño de programas, en ciencias de la computación (Hsu et al., 2018), pero apenas existen propuesta desde la resolución de problemas (Ortega-Ruipérez y Asensio, 2018). De hecho, en muchas ocasiones se pretende trabajar el PC desde la programación, sin mencionar que se trabaja ni cómo se hace (Heintz et al., 2016).

Este es un error común que se ha extendido de la enseñanza del PC a su evaluación. Como se puede apreciar en diferentes enfoques e instrumentos de evaluación del PC, lo que realmente se está evaluando es el conocimiento en conceptos propios de la programación (Brennan y Resnick, 2012; Koh et al., 2014; Román-González et al., 2018), pero no se evalúan procesos cognitivos propios de un pensamiento en la resolución de problemas.

De hecho, Lye y Koh (2014) realizan una revisión de la evaluación del PC desde la programación, y descubren que estos instrumentos ni siquiera evalúan las prácticas definidas para el PC, propuestas por Brennan y Resnick (2012), sino que se limitan a evaluar los conceptos del PC (para más información, revisar Ortega-Ruipérez, 2018).

En una revisión de la literatura sobre cómo se aborda la evaluación del PC, Tang et al. (2020) comprueban que sólo el 9,8% de las herramientas de evaluación del PC no tienen relación con STEM (ciencias, tecnología, ingeniería y matemáticas). Además, el 68,5% de las evaluaciones se realizaban a través de la programación y la robótica. Y un 21,7% eran STEM, pero no trataban sobre programación y robótica.

Por tanto, se reclama la necesidad de la creación de un instrumento de evaluación que ofrezca una forma de comprobar si mejora el pensamiento computacional al resolver problemas complejos, aplicados a cualquier ámbito, y no solo respecto a la programación y el diseño de programas informáticos.

1.2. Resolución de problemas complejos

En la otra parte de esta investigación, por tanto, se encuentra la resolución de problemas complejos (RPC), cuyo enfoque de investigación se ha ido distanciando de la investigación de resolución de problemas tradicional, debido a las características propias que contienen este tipo de problemas.

Funke y Frensch (1995) proponen una definición de los problemas complejos que suponen a la persona que lo resuelve unos requisitos concretos para poder ser resueltos. Principalmente estas peculiaridades residen en que, para resolver problemas complejos, la persona no dispone de todos los datos del contexto desde el inicio del problema. Este motivo hace que necesite evaluar continuamente cada estado del problema en el que se encuentra desde que parte del estado inicial, para recoger nuevos datos y valorar si avanza hacia el estado objetivo o debe reformular el problema debido a que cambia su representación sobre éste. Al no tener los datos desde el inicio del problema, los problemas complejos también se denominan problemas dinámicos, diferentes a los problemas estáticos (Herde et al., 2016).

Las características particulares que definen a los problemas complejos requieren estrategias más elaboradas que las empleadas tradicionalmente en la resolución de problemas, para enfrentarse a este tipo de problemas de forma que logremos resolverlos. De ello se deduce que es fundamental estudiar qué estrategias son más adecuadas para abordar problemas complejos. Y para ello, debemos generar instrumentos de evaluación diferentes a los utilizados tradicionalmente para el estudio de resolución de problemas, para investigar cómo se estructura la RPC.

La RPC, como tema de investigación independiente, se ha empezado a estudiar con más fuerza durante estos últimos años. Como recoge Funke (2013), la investigación sobre resolución de problemas ha aumentado durante los últimos años, y con la llegada de nuevos métodos para el rastreo de procesos, la creación de micro-mundos virtuales y la definición de nuevos constructos, las teorías están siendo ajustadas.

Inicialmente, Funke (2001) propuso los enfoques originales MicroDYN y MicroFIN, siendo uno de ellos cuantitativo y el otro cualitativo, respectivamente, para la evaluación de la RPC. El enfoque de las pruebas MicroDYN se basa en el marco de sistemas lineales de ecuaciones estructurales (LSE), mientras que el enfoque de MicroFIN se basa en el marco de sistemas autómatas de estados finitos (FSA).

Más recientemente, Greiff et al. (2012) han propuesto un enfoque de sistemas complejos múltiples, que aúna ambos marcos, y que permite aumentar su complejidad en cuanto a la evaluación (Herde et al., 2016). Su propuesta consiste en sistemas informáticos que permitan reproducir y medir la interacción entre el problema y la persona, de una forma más sencilla y fiable que las pruebas de lápiz y papel.

Las tres ventajas principales del enfoque de sistemas complejos múltiples son: (1) permite discriminar varios niveles de competencia, (2) estima con una alta fiabilidad la adquisición del conocimiento y la aplicación del conocimiento, y (3) limita dificultades en las puntuaciones finales de RPC debidas a errores aleatorios aislados al comienzo de la evaluación (Herde et al., 2016).

Este enfoque resulta adecuado para el estudio del empleo de estrategias de nivel superior en la resolución de problemas complejos, ya que nos permite distinguir entre una primera fase de adquisición del conocimiento sobre el problema y una segunda fase de aplicación del conocimiento para el control del problema (Funke, 2001).

La mejora de la evaluación con el uso de test informatizados ya se viene prediciendo desde los años noventa. Olea y Ponsoda (1998) ya hablaban de que los avances psicométricos y los avances informáticos estaban causando una auténtica revolución en el diseño de pruebas psicológicas y educativas, ya que, la convergencia entre ambos campos incrementa el valor diagnóstico de las pruebas de evaluación, al medir el rendimiento de procesos cognitivos implicados en la resolución de estas.

Este enfoque se incorporó parcialmente en las tareas utilizadas para la evaluación de la RPC en el *Programme for International Student Assessment* (Herde et al., 2016), o programa PISA, en su edición de 2012, ya que se basó en pruebas digitales en las que los alumnos interactúan de forma continua con los datos de problemas dinámicos.

Las pruebas creadas para este enfoque pretenden tener conexión con temas de la vida real, intentando con ello superar las limitaciones que detectaron Gallardo-Gil, et al. (2010) sobre el enfoque de PISA 2006, enfoque que consideran haberse restringido a pruebas con temas académicos. Además, este enfoque reduce las limitaciones metodológicas que han mostrado las pruebas PISA en ediciones anteriores, como ha mostrado análisis de estas pruebas (González-Mayorga et al., 2017).

Por todo lo expuesto, resulta necesario investigar sobre cómo evaluar si el pensamiento computacional facilita la resolución de problemas complejos. Aquí se propone y analiza psicométricamente una herramienta que pretende ayudar a avanzar en la evaluación del pensamiento computacional más allá de las prácticas de programación, contexto en el que desarrollan dicho pensamiento, y que, por tanto, no permite generalizar.

2. Método

2.1. Objetivos y diseño

El objetivo de esta investigación es validar el constructo teórico de un instrumento de evaluación de la resolución de problemas complejos en español, que sirve para medir estrategias de RPC como la estrategia computacional. Para ello, se concretan dos objetivos específicos.

El primer objetivo específico es comprobar si el modelo teórico planteado de 2 factores es el modelo con el que el instrumento es el que mejor describe el instrumento. Para este objetivo se parte de una propuesta teórica de 4 fases en la resolución de problemas (explorar y comprender, representar y formular, planificar y ejecutar, observar y reflexionar), que asimismo se pueden agrupar en 2 fases o factores que implican diferentes procesos cognitivos (representación del problema las dos primeras y resolución del problema las dos últimas). Para confirmar el objetivo se van a comparar diferentes modelos, con diferente número de factores a considerar (1, 2 y 4) y haciendo a su vez distintos ajustes en cada modelo.

El segundo objetivo específico es profundizar en la adecuación de los ítems en el modelo finalmente seleccionado, de cara a confirmar que el instrumento es adecuado según la propuesta teórica, y por tanto se puede confirmar que mide lo que pretende.

Para responder a estas cuestiones se utiliza el método de estimación ULSMV, método que produce errores estándar estimados más precisos de las cargas factoriales para ítems ordinales categóricos y tamaños muestrales reducidos (Li, 2014).

2.2. Población y Muestra

Los participantes de la investigación son dos muestras de alumnos de 4º ESO, en total 66 participantes. Los participantes tienen 15 años, edad para la que ha sido diseñado el marco de PISA 2012, y que se ha tomado de referencia para la creación del instrumento de evaluación. Del total de los participantes, 28 de ellos son alumnos de un centro concertado de Valdemoro, Madrid, y los otros 38 participantes pertenecen a una Escuela de Las Rozas, Madrid.

El instrumento pretende ser válido para evaluar la capacidad de resolver problemas complejos en cualquier sujeto de 15 años que tenga como lengua materna el español, ya que la prueba requiere su total comprensión para poder eliminar el posible efecto.

2.3. Instrumento

El diseño de las pruebas del instrumento se enmarca en el programa PISA mide diferentes aspectos en alumnos de 15 años a nivel internacional, permitiendo realizar comparaciones entre los diferentes países participantes, de cara a detectar puntos débiles en los sistemas de enseñanza y así mejorarlos (Schleicher, 2006). En la edición de PISA 2012 se incluyen pruebas de RPC, basadas en el enfoque de sistemas complejos múltiples. Pero no se mantienen en ediciones posteriores. En la edición de PISA 2015, se evalúa la resolución de problemas de forma colaborativa, adoptando un marco diferente (Greiff et al., 2013).

En este caso, vamos a utilizar el marco de evaluación PISA 2012 (OECD,2010), que se puede ver en el Cuadro 1, para crear pruebas que conformen nuestro instrumento de evaluación, ya que este marco adopta las caracte-

rísticas de evaluación de los sistemas múltiples complejos (MCS), que supone mejoras respecto a otros enfoques de evaluación. Por tanto, según las características de los MCS, se han desarrollado pruebas informáticas con situaciones en las que se tiene que interactuar con el problema.

Por tanto, el marco utilizado permite la evaluación del uso de la estrategia computacional en la RPC, ya que la estrategia computacional, también denominada pensamiento computacional, se aplica en la resolución de problemas complejos al descomponerlos en problemas más sencillos de abordar, por lo que estas pruebas nos permitirán conocer la relación entre ambos.

Cuadro 1

Instrumento PISA 2012 para la resolución de problemas complejos (OECD, 2010), basado en el enfoque de sistemas múltiples complejos (Greiff et al., 2012)

	Explorar y comprender	Representar y formular	Planear y ejecutar	Observar y reflexionar
1	Pueden explorar de forma limitada, si detectan algo muy similar.	Sabe cómo funciona un dispositivo simple, si detecta algo muy similar.	Resuelven problemas si hay una condición simple y pocos pasos para el objetivo.	Tienden a no planificar con anticipación o establecer subobjetivos.
2	Pueden explorar un escenario de un problema no familiar y entender una pequeña parte.	Algunas veces, logran entender y controlar dispositivos digitales con controles no familiares.	Pueden probar una hipótesis simple y resolver un problema con una restricción específica.	Pueden planificar y ejecutar un solo paso a la vez para lograr un subobjetivo, y tienen cierta capacidad para monitorizar el proceso.
3	Pueden inferir relaciones simples entre variables. Con condiciones interrelacionadas, dejan una variable constante para ver el cambio en otras.	Pueden manejar información presentada en varios formatos. Pueden controlar dispositivos digitales simples, pero tiene problemas para más complejos.	Pueden tratar con una condición, por ejemplo, para generar varias soluciones y chequear cuál de ellas satisface la condición.	Pueden idear y ejecutar pruebas para confirmar o refutar hipótesis. Ellos entienden la necesidad de planear y monitorizar el progreso, y son capaces de intentar una opción diferente si es necesario.
4	Pueden explorar un problema bastante complejo. Entienden la relación entre sus componentes.	Pueden hipotetizar por qué un sistema funciona mal, y cómo probarlo. Pueden dominar dispositivos bastante complejos.	Pueden probar sistemáticamente posibilidades y chequear si múltiples condiciones se satisfacen.	Pueden planear unos pocos pasos y monitorizar el progreso. Suelen ser capaces de ajustar sus planes en función del feedback.
5	Pueden explorar sistemáticamente un problema complejo para entender cómo se estructura lo relevante.	Cuando se enfrenta a un dispositivo complejo y no familiar, responden rápidamente al feedback para controlar el dispositivo.	Para conseguir una solución, piensan de forma anticipada para encontrar la mejor estrategia que aborda todas las restricciones dadas.	Pueden ajustar inmediatamente sus planes cuando detectan dificultades inesperadas o cuando cometen errores que les sacan del camino.
6	Pueden explorar estratégicamente para entender un problema, y la información puede estar en varios formatos que requieran interpretación.	Desarrollan modelos mentales completos y de varios escenarios, para resolverlos de forma eficaz. Si la tecnología compleja no les es familiar, aprenden de forma óptima a controlarla.	Pueden establecer hipótesis generales sobre un sistema y probarlo a fondo. Pueden guiar una premisa a través de una conclusión lógica o reconocer cuando falta información.	Para lograr una solución, pueden crear planes complejos, flexibles y de múltiples pasos que monitorizan de forma continua. Cuando es necesario, modifican sus estrategias, según todo tipo de restricciones.

Nota. Elaboración propia.

El instrumento de evaluación se compone de varias pruebas diferentes que permiten evaluar esta competencia en diferentes contextos, de forma que se pueda reducir la posibilidad de que sea el efecto del contexto el que afecte al resultado en lugar del nivel de competencia real. Se emplean tanto problemas personales como socia-

les, y tecnológicos como no tecnológicos, como veremos más adelante. En el marco PISA 2012 (OECD, 2010), las pruebas discriminan varios niveles de competencia, y en este caso concreto, son seis niveles de competencia.

Además, recoge la evaluación de diferentes fases de la competencia de resolución de problemas. De esta forma, cada una de las fases presenta unos requisitos concretos para cada uno de los niveles de competencia (Cuadro 1), siendo la base para la creación de estas pruebas. De las cuatro fases, las dos primeras fases se corresponden con la adquisición del conocimiento, mientras que las dos segundas fases se corresponden con la aplicación del conocimiento, que pueden estudiarse con alta fiabilidad desde el enfoque de sistemas complejos múltiples (Herde et al., 2016).

- *Adquisición:* La primera de las fases de la resolución de problemas corresponde con la exploración y comprensión del problema, explorar la situación para entender la relación entre los diferentes elementos o variables del problema. La segunda fase consiste en la representación y formulación del problema, de cara al establecimiento de hipótesis sobre cómo es el problema y cómo van a poder resolverlo.
- *Aplicación:* La tercera fase de resolución de problemas es la planificación y ejecución del plan para resolver el problema, que parte de la representación que nos hayamos hecho del mismo. La cuarta y última fase es la observación y reflexión sobre si los pasos que estamos llevando a cabo nos están conduciendo a la resolución del problema, o si por el contrario las acciones que realizamos nos alejan de su resolución.

Para cubrir la validez de criterio en el instrumento, se han utilizado dos pruebas empleadas en la propia evaluación de PISA 2012, que han sido liberadas, de forma que no todas las pruebas son de elaboración propia. Las pruebas de PISA escogidas son Climatizador y Billetes. La primera pertenece al marco de LSE, al que pertenece MicroDYN; y la segunda al marco de FSA, al que pertenece MicroFIN.

Respecto a las pruebas creadas que terminan de conformar nuestro instrumento de evaluación, tres de estas pruebas tienen un enfoque cualitativo, relativo por tanto al enfoque de MicroFIN, y son Vídeo, Agenda e Tren. La cuarta prueba tiene un enfoque cuantitativo, basado en MicroDYN, y es la prueba Coche.

En total hay seis preguntas del enfoque MicroFIN frente a cuatro preguntas del enfoque MicroDYN, lo que reduce el posible desequilibrio que podría provocar si existiesen diferencias en los resultados de ambos enfoques. Si, además, sumamos las preguntas de las pruebas extraídas de PISA, serían un total de nueve preguntas del enfoque MicroFIN frente a seis preguntas del enfoque MicroDYN.

Como se puede ver en el Cuadro 2, para crear una batería de pruebas equilibrada, cada una de las preguntas de estas pruebas evalúan una fase diferente en un nivel distinto o en varios niveles distintos según los resultados. Consideramos que no es necesario incluir pruebas del nivel 1, por lo que se evalúan los niveles del 2 al 6.

Cuadro 2

Relación entre las pruebas y las diferentes fases de RPC en los niveles evaluados

	%*	Fase 1	Fase 2	Fase 3	Fase 4
2	60-100	Billetes 2. Parcial	Agenda 1. Parcial	Agenda 2	Vídeo 2. Parcial
3	40-70	Vídeo 1	Climatizador 1. Agenda 1 Completa	Billetes 1	Vídeo 2. Completa
4	30-50	Coche 1. Parcial	Tren 1	Climatizador 2. Parcial Coche P3 Parcial	Billetes 3
5	10-30	Billetes 2. Completa	Coche 2. Parcial	Climatizador 2. Completa	Tren 2
6	0-10	Coche 1. Completa	Coche 2. Completa	Coche 3	Coche 4

Notas: * Porcentaje esperado de aciertos
Elaboración propia.

Además, en el Cuadro 2 se puede ver cuál es el porcentaje esperado de aciertos para cada nivel de competencia, en base a los resultados obtenidos en PISA 2012 y al marco teórico de requisitos para cada nivel en

cada una de las fases (Cuadro 1). Por último, durante el diseño de las pruebas, también se ha mantenido un equilibrio en el contexto que ofrece cada prueba (Cuadro 3).

Cuadro 3

Contexto de las pruebas en función de si es o no es tecnológico, o si es personal o social

Prueba	Contexto			
	Tecnológico	No tecnológico	Personal	Social
Climatizador	X		X	
Billetes	X			X
Vídeo		X		X
Agenda		X	X	
Tren		X		X
Coche	X		X	

Nota. Elaboración propia.

Las pruebas han sido creadas en base a este marco. Los niveles y las diferentes fases permiten obtener una definición precisa, ya que este marco se basa en investigaciones con larga trayectoria sobre el tema (OECD, 2010).

Los principales autores de la RPC, o dinámicos (Funke, 2001; ver más en Herde et al., 2016), han profundizado en el campo para demostrar la suficiencia de evaluación de este instrumento, que se basa en la existencia y la importancia de procesos generales de resolución de problemas, independientes de dominio (Greiff et al., 2013).

La existencia de estos procesos generales de resolución de problemas se basa en el empleo de estrategias como la que queremos estudiar, la estrategia computacional, que es aplicable a cualquier dominio. El empleo de este tipo de estrategias independientes de dominio es especialmente útil para la resolución de problemas complejos. De esta forma, el enfoque en el que se basa el diseño del instrumento permite comprobar la efectividad del uso de la estrategia computacional en cuanto a la RPC.

Por tanto, el empleo de estos procesos generales es útil en todos los contextos, y especialmente útiles para estructurar problemas en situaciones desconocidas, hacen que el diseño de esta investigación se base en un constructo ampliamente validado.

Las pruebas se aplican en formato digital, ya que requieren de interacción dado el marco de sistemas complejos múltiples y están disponible como archivo a ejecutar (.exe) tanto en Windows como en Linux. Las pruebas están accesibles en el enlace <https://bit.ly/2JaucJC>, y cada ítem está explicado al detalle en Ortega-Ruipérez (2018). Las imágenes de las pruebas se encuentran anexados como Apéndice.

2.4. Procedimiento de recogida y análisis de datos

Algunas de las pruebas elaboradas se emplearon en una prueba piloto que se realizó en formato papel durante el curso 2015/2016, de cara a comprobar dudas en la interpretación de las pruebas y mejorar su redacción. Estas pruebas están basadas en el marco de sistemas autómatas de estados finitos (FSA), es decir, las pruebas con las que se interactúa de forma cualitativa, bajo el enfoque MicroFIN: agenda, vídeo y tren.

Con algunas adaptaciones en función del feedback y en base al marco en el que se fundamenta PISA 2012 para hacer de ellas pruebas interactivas, es decir, que se tenga que interactuar con el problema, se ha creado esta versión computarizada de las pruebas para hacer esta validación del constructo teórico antes de utilizarlas en la investigación principal.

La recogida de datos se ha hecho en dos fases. En una primera fase se recogieron y analizaron los datos de la muestra que se ha utilizado exclusivamente para la investigación (28 participantes). Se realizaron

análisis descriptivos del porcentaje de aciertos por pregunta para comprobar que se sitúan en el nivel de competencia esperado.

Una vez se dio por suficiente una primera estadística descriptiva de las pruebas, se recogieron los datos de la segunda muestra ($n = 38$) para contrastar estos análisis descriptivos entre ambas muestras, de cara a comprobar que no hay diferencias significativas entre ambas muestras y que la muestra total arroja resultados similares. Inicialmente esta segunda muestra iba a ser mayor, contando con otros 2 centros con un número similar de sujetos. Sin embargo, la supervisión de la enseñanza de programación no se pudo dar lo suficiente para asegurar que los alumnos aprendían programación de una forma productiva y no reproductiva (Zapata-Ros, 2015). Finalmente, se cuenta en total con un número de participantes ajustado pero suficiente ($n = 66$) que permite realizar análisis de validación del constructo teórico a través del método de estimación ULSMV para ítems ordinales y tamaños muestrales reducidos.

2.5. Análisis de datos

Para conocer qué modelo factorial es el más adecuado para explicar este instrumento, se analizan diferentes estadísticos que nos proporciona el método de estimación ULSMV. Para ello se ha utilizado el programa estadístico Mplus.

El primer estadístico analizado es el Chi-Cuadrado, que somete al modelo a un contraste en el que supone que el modelo es igual a un modelo donde no existe correlación en ninguna variable, donde un alto valor de Chi-Cuadrado predice que el modelo no se adecúa bien. Por tanto, cuanto menor sea el estadístico, mejor predice el modelo al instrumento. Asimismo, el P-Valor del estadístico debe resultar no significativo para representar un buen ajuste del modelo.

El segundo estadístico analizado es el índice de error de aproximación cuadrático medio (RMSEA), un índice fiable para evaluar el ajuste general del modelo cuando éste no tiene error de especificación. Este estadístico tiene un intervalo de confianza del 90%. Se considera aceptable cuando es inferior a 0,08 y bueno cuando es inferior a 0,05.

El tercer estadístico es el índice de ajuste comparativo (CFI) que nos permite conocer si el modelo se ajusta adecuadamente a los datos, considerando un buen modelo a partir de 0,95. Este estadístico se debe tener en cuenta junto a otros. Por ello, el cuarto y último estadístico es el índice de Tucker-Lewis (TLI), con un objetivo similar al estadístico anterior, para adoptar una estrategia de evaluación por varios índices, que permita tomar una decisión más fiable, ya que los dos índices deben lograr buenos resultados para seleccionar un modelo concreto, debiendo estar el TLI también por encima de 0,95.

Para seleccionar los modelos a comparar se ha elegido el índice RMSEA, eligiendo únicamente los modelos con un 0,05 como máximo, obteniendo en total 6 modelos.

Los modelos 1 y 2 son modelos de 2 factores, correspondiendo el primero a la representación del problema (incluyendo las fases explorar y comprender; y representar y formular) y el segundo a la resolución del problema (incluyendo las fases planificar y ejecutar; y observar y reflexionar). En el modelo 1 se han fijado todos los errores entre ítems de las mismas preguntas a 0, para eliminar la correlación entre los errores de estimación, ya que habría una correlación muy alta si no que podría afectar al modelo. En el modelo 2, además de tener todos los errores entre ítems de las mismas preguntas fijados en 0, se ha fijado a 0 los errores entre los ítems coche 4 y tren 2, por sugerencias del modelo anterior, y que podría estar afectando al modelo.

Los modelos 3 y 4 son modelos de 4 factores, correspondiendo cada factor a cada una de las fases definidas en la teoría sobre RPC: explorar y comprender, representar y formular, planificar y ejecutar, observar y reflexionar. En el modelo 3 se han fijado todos los errores entre ítems de las mismas preguntas a 0. En el modelo 4, además de tener todos los errores entre ítems de las mismas preguntas fijados en 0, se ha fijado a 0 los errores entre los ítems coche 4 y tren 2 por el mismo motivo que antes.

Los modelos 5 y 6 son modelos de 1 factor, considerando todos los ítems de las pruebas pertenecientes a una única dimensión de resolución de problemas complejos. En el modelo 5 se han fijado todos los errores entre ítems de las mismas preguntas a 0. En el modelo 6 se han eliminado los ítems que en el modelo 5 han obtenido una escasa o nula proporción en la varianza explicada por cada ítem, obteniendo un R-Cuadrado estimado menor al 10% y con un P-Valor superior a 0,2.

Una vez confirmado si el modelo teórico inicial es el más adecuado, se profundiza en la adecuación de los ítems explorando los pesos factoriales de los mismos, la correlación entre los factores, la proporción de varianza explicada por ítem con R-Cuadrado y la estimación de dificultad de los ítems mediante la teoría de respuesta al ítem (TRI), concretamente se utiliza el modelo de Rasch para ítems dicotómicos y el modelo de crédito parcial de Masters para el resto de ítems, con 3 puntuaciones (Huggins-Manley y Algina, 2015).

3. Resultados

3.1. Comparación de modelos factoriales

Los resultados de todos los estadísticos a analizar en cada uno de los 6 modelos se encuentran en el Cuadro 4. Como se puede observar, el modelo 1 es el modelo que presenta las mejores puntuaciones en CFI (0,979) y en TLI (0,974), siendo las únicas puntuaciones en estos estadísticos que superan el valor de 0,95 necesario para considerar que es un buen modelo.

Además, en el modelo 1 se obtiene el valor más bajo de RMSEA (0,017), igualmente importante para determinar la fiabilidad de un modelo. Aunque el análisis parte de modelos que muestran todos un RMSEA adecuado, inferior o igual a 0,05, el modelo 1 muestra un mejor ajuste en este sentido.

Por último, aunque no es igual de importante para determinar el mejor modelo, se puede observar cómo el valor de Chi-cuadrado es uno de los más bajos, siendo el modelo 6 (64,859) el único que ha obtenido una puntuación inferior al modelo 1 (85,546). Sin embargo, si nos fijamos en el P-Valor, que debe ser lo más alto posible para no resultar significativo, el modelo 1 tiene el valor más alto en P-Valor (0,4325).

Cuadro 4

Resultados de los diferentes estadísticos analizados con el método ULSMV

	Chi ²	P-Value	RMSEA	Intervalo RMSA	CFI	TLI
Modelo 1	85,5	0,4325	0,017	0,000 – 0,070	0,979	0,974
Modelo 2	93,5	0,3242	0,031	0,000 – 0,075	0,925	0,910
Modelo 3	88,7	0,3147	0,032	0,000 – 0,077	0,922	0,902
Modelo 4	99,6	0,1175	0,053	0,000 – 0,090	0,786	0,733
Modelo 5	94,2	0,3329	0,030	0,000 – 0,075	0,929	0,916
Modelo 6	64,8	0,1479	0,055	0,000 – 0,099	0,874	0,846

Nota. Elaboración propia.

Con estos análisis podemos confirmar que nuestro instrumento se ajusta a un modelo de 2 factores, concretamente al modelo 1 donde se habían fijado todos los errores entre ítems de las mismas preguntas a 0, pero se había dejado libre la correlación entre coche 4 y tren 2.

Por tanto, el instrumento responde o reconoce la existencia de dos factores: representación del problema y resolución del problema, considerándose dos dimensiones independientes. Respaldando así la propuesta teórica, donde la dimensión de representación del problema (incluyendo las fases explorar y comprender; y representar y formular) implica unos procesos independientes a la dimensión de resolución del problema (incluyendo las fases planificar y ejecutar; y observar y reflexionar).

3.2. Descripción y validación del modelo de 2 factores

En segundo lugar, la correlación estandarizada, la cual permiten la comparación directa entre ítems, entre los dos factores definidos en el modelo elegido es de 0,969, con P-Valor significativa (0,000); lo que indica una muy buena correlación y se interpreta como algo muy positivo para la validez del instrumento.

Además, para terminar de explicar el modelo de 2 factores, se muestran los resultados de los pesos factoriales estandarizados y sus probabilidades asociadas en el Cuadro 5.

Estos pesos factoriales son bastante adecuados, pero en el caso de Agenda 1 y Climatizador 2 las probabilidades muestran que no son significativos, en Coche 4 y Tren 2 las probabilidades son ajustadas pero se pueden considerar aceptables.

Además, en el Cuadro 5 se comprueba que existe un peso negativo en el ítem Coche 4. Según los resultados, las personas que puntúen en este ítem tendrían una menor puntuación en el factor, lo que explicaría la correlación encontrada con Tren 2 que sugiere el modelo.

Cuadro 5

Distribución de los pesos factoriales de cada ítem en el factor correspondiente

Factor 1			Factor 2		
Ítem	Peso fact.	Prob. as.	Ítem	Peso fact.	Prob. as.
Agenda 1	0,127	0,458	Agenda 2	0,792	0,000
Vídeo 1	0,441	0,004	Vídeo 2	0,435	0,002
Billetes 2	0,573	0,000	Billetes 1	0,548	0,000
Coche 1	0,387	0,005	Billetes 3	0,608	0,000
Coche 2	0,511	0,000	Coche 3	0,278	0,031
Climatizador 1	0,493	0,001	Coche 4	-0,319	0,136
Tren 1	0,685	0,000	Climatizador 2	0,085	0,585
			Tren 2	0,322	0,139

Nota. Elaboración propia.

Por otra parte, se expone la proporción de la varianza explicada por cada ítem a través de R-Cuadrado, cuyos porcentajes y sus probabilidades asociadas se pueden observar en el Cuadro 6, siendo agenda 1 y climatizador 2 los ítems que explican menor porcentaje de varianza, en torno a un escaso 1%, y cuya probabilidad asociada es más elevada.

En este punto es importante recordar que el modelo seleccionado se comparó previamente con varios modelos de dos factores en los que se eliminaban estos ítems que menor porcentaje de la varianza explican, pero los estadísticos generales de adecuación del modelo resultaron peores que los estadísticos del modelo elegido, sin eliminar ningún ítem.

Cuadro 6

Porcentaje de varianza explicado por cada ítem

Factor 1			Factor 2		
Ítem	% varianza	Prob.	Ítem	% varianza	Prob.
Agenda 1	1,6	0,711	Agenda 2	62	0,000
Vídeo 1	19,5	0,155	Vídeo 2	19	0,126
Billetes 2	32,8	0,078	Billetes 1	30	0,071
Coche 1	15	0,165	Billetes 3	37	0,024
Coche 2	26,1	0,035	Coche 3	7,7	0,282
Climatizador 1	24,3	0,092	Coche 4	10,2	0,456
Tren 1	46,9	0,013	Climatizador 2	0,7	0,785
			Tren 2	10,3	0,460

Nota. Elaboración propia.

Por último, en el Cuadro 7, se recoge la dificultad estimada de cada ítem según la Teoría de Respuesta al Ítem (TRI), en la que a través de una escala normalizada, donde 0 es el valor medio, un valor igual a 0 significa que para tener el 50% de probabilidades de acertarlo debes tener una puntuación media. Esta escala pretende mostrar el nivel de constructo necesario para responder bien a cada ítem, permitiendo conocer qué ítems van a responder correctamente, aunque su competencia en RPC sea baja, y cuáles permiten distinguir a alumnos con mayor competencia.

Cuadro 7

Dificultad estimada según la TRI de cada respuesta a cada ítem

Factor 1		Factor 2	
Ítem	Dificultad estimada	Ítem	Dificultad estimada
Agenda 1	R1. 0,191 / R2. 1,691	Agenda 2	-0,309
Vídeo 1	0,191	Vídeo 2	R1. 0,038 / R2. 1,335
Billetes 2	R1. 0,230 / R2. 0,908	Billetes 1	-0,349
Coche 1	R1. 0,431 / R2. 1,550	Billetes 3	-0,114
Coche 2	R1. 0,349 / R2. 1,434	Coche 3	R1. -0,651 / R2. 1,876
Climatizador 1	-0,230	Coche 4	1,335
Tren 1	-0,153	Climatizador 2	R1. -0,230 / R2. 1,097
		Tren 2	R1. 0,967 / R2. 1,691

Nota. Elaboración propia.

4. Discusión y conclusiones

En este artículo se ha validado el constructo teórico de un instrumento en español para evaluar la aplicación de estrategias como el pensamiento computacional en la resolución de problemas (OECD, 2010), basado en el marco que propuso el programa internacional de evaluación de estudiantes PISA en 2012, y que a su vez se fundamenta en el enfoque de sistemas complejos de Greiff et al. (2012).

Hasta la fecha, la mayoría de instrumentos de evaluación del pensamiento computacional se realizan a través de programación y robótica (Tang et al., 2020). Por este motivo, el instrumento aquí presentado es una alternativa a los instrumentos hasta ahora utilizados para la evaluación del pensamiento computacional, ya que debe reclamarse una visión de este pensamiento para que realmente aporte valor más allá de la programación: en la resolución de problemas (Blackwell et al., 2008).

Este instrumento se traduce en una batería de pruebas que evalúan esta competencia, concretamente seis pruebas compuestas por 15 preguntas, válidas para muestras comprendidas entre los 14 y 16 años. Según los resultados del modelo de dos factores utilizado, la batería de pruebas creada es sólida y adecuada para evaluar el pensamiento computacional, al ser éste aplicado como una estrategia en la resolución de problemas, y que, por tanto, será un instrumento adecuado para investigar sobre estrategias empleadas en la resolución de problemas complejos en contextos educativos.

Los resultados negativos de probabilidad no significativa asociada a pesos factoriales en 3 ítems, no son concluyentes pues se ha realizado pruebas eliminando estos ítems y no mejora el modelo, de hecho el RMSEA fue superior a 0,05, por lo que se desechó este modelo (excepto en la prueba de un factor, modelo 6). Igualmente la correlación negativa de Coche 4, se ha ajustado estableciendo la correlación a 0 en el modelo 2 y tampoco supone una mejora de ajuste del modelo. Todos estos resultados convendrían probarlos con una muestra mayor.

Por tanto, como limitaciones del estudio, hay que destacar el bajo número de participantes de la muestra. Y como prospectiva, se continuará con la validación del instrumento con una muestra mayor para la

misma población, y además, realizando adaptaciones de las pruebas para poder aplicarlas a diferentes edades, con el objetivo de ampliar la población de referencia.

Referencias

- Blackwell, A. F., Church, L. y Green, T. R. G. (2008). *The abstract is' an enemy': Alternative perspectives to computational thinking* [Comunicación]. 20 Taller annual de Psychology of Programming Interest Group, Lancaster, Reino Unido.
- Brennan, K. y Resnick, M. (2012). *New frameworks for studying and assessing the development of computational thinking* [Comunicación]. Annual meeting of the American Educational Research Association, Vancouver, Canada.
- Funke, J. (2001). Dynamic systems as tools for analysing human judgement. *Thinking y Reasoning*, 7(1), 69-89. <https://doi.org/10.1080/13546780042000046>
- Funke, J. (2013). Human problem solving in 2012. *The Journal of Problem Solving*, 6(1), 2-19. <https://doi.org/10.7771/1932-6246.1156>
- Funke, J. y Frensch, P. (1995). Complex problem-solving research in North America and Europe: An integrative review. *Foreign Psychology*, 5, 42-47.
- Gallardo-Gil, M., Fernández-Navas, M., Sepúlveda-Ruiz, M. P., Serván, M. J., Yus, R. y Barquín, J. (2010). PISA y la competencia científica: Un análisis de las pruebas de PISA en el Área de Ciencias. *RELIEVE*, 16(2), 1-17. <https://doi.org/10.7203/relieve.16.2.4138>
- González-Mayorga, H., Vidal, J. y Vieira, M. J. (2017). El impacto del Informe PISA en la sociedad española: El caso de la prensa escrita. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 23(1), 1-17. <https://doi.org/10.7203/relieve.23.1.9015>
- Greiff, S., Holt, D. V. y Funke, J. (2013). Perspectives on problem solving in educational assessment: Analytical, interactive, and collaborative problem solving. *Journal of Problem Solving*, 5(2), 71-91.
- Greiff, S., Wüstenberg, S. y Funke, J. (2012). Dynamic problem solving: A new assessment perspective. *Applied Psychological Measurement*, 36(3), 189-213. <https://doi.org/10.1177/0146621612439620>
- Greiff, S., Wüstenberg, S., Molnár, G., Fischer, A., Funke, J. y Csapó, B. (2013). Complex problem solving in educational contexts. Something beyond g: Concept, assessment, measurement invariance, and construct validity. *Journal of Educational Psychology*, 105(2), 364-379. <https://doi.org/10.1037/a0031856>
- Heintz, F., Mannila, L. y Färnqvist, T. (2016). A review of models for introducing computational thinking, computer science and computing in K-12 education [Comunicación]. *Frontiers in Education Conference (FIE)*, Erie, Estados Unidos de América.
- Herde, C. N., Wüstenberg, S. y Greiff, S. (2016). Assessment of complex problem solving: What we know and what we don't know. *Applied Measurement in Education*, 29(4), 265-277. <https://doi.org/10.1080/08957347.2016.1209208>
- Hsu, T. C., Chang, S. C. y Hung, Y. T. (2018). How to learn and how to teach computational thinking: Suggestions based on a review of the literature. *Computers & Education*, 126, 296-310.
- Huggins-Manley, A. C. y Algina, J. (2015). The partial credit model and generalized partial credit model as constrained nominal Response models, with applications in Mplus. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 22(2), 308-318. <https://doi.org/10.1080/10705511.2014.937374>
- Koh, K. H., Nickerson, H., Basawapatna, A. y Repenning, A. (2014). *Early validation of computational thinking pattern analysis* [Comunicación]. 2014 Conference on Innovation and Technology in Computer Science Education, Colorado, Estados Unidos de América.
- Kwisthout, J. (2012). Relevancy in problem solving: A computational framework. *The Journal of Problem Solving*, 5(1), 18-33.

- Li, C. H. (2014). *The performance of MLR, USLMV, and WLSMV estimation in structural regression models with ordinal variables*. Michigan State University.
- Lye, S. Y. y Koh, J. H. L. (2014). Review on teaching and learning of computational thinking through programming: What is next for K-12?. *Computers in Human Behavior*, 41, 51-61.
- OECD (2010). *PISA 2012 field trial problem solving framework: Draft subject to possible revision after the field trial*. OECD. Recuperado de <http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/46962005.pdf>.
- Olea, J. y Ponsoda, V. (1998). Tests informatizados y adaptativos informatizados: investigación en España. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 4(2), art1.
- Ortega-Ruipérez, B. (2018). *Pensamiento computacional y resolución de problemas* (Tesis doctoral). Universidad Autónoma de Madrid. UAM
- Ortega-Ruipérez, B. y Asensio, M. (2018). Robótica DIY: Pensamiento computacional para mejorar la resolución de problemas. *RELATEC: Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 17(2), 129-143.
- Román, M. y Murillo, F. J. (2009). La evaluación de los aprendizajes escolares: Un recurso estratégico para mejorar la calidad educativa, *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 2(1), 4-9.
- Román-González, M., Pérez-González, J. C., Moreno-León, y J., Robles, G., (2018). Can computational talent be detected? Predictive validity of the computational thinking test. *International Journal of Child-Computer Interaction*, 18, 47-58.
- Schleicher, A. (2006). Fundamentos y cuestiones políticas subyacentes al desarrollo de PISA. *Revista de Educación*, 26, 21-43.
- Schoppek, W. (2002). Examples, rules, and strategies in the control of dynamic systems. *Cognitive Science Quarterly*, 2(1), 63-92.
- Tang, X., Yin, Y., Lin, Q., Hadad, R. y Zhai, X. (2020). Assessing computational thinking: A systematic review of empirical studies. *Computers & Education*, 148, 103798. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2019.103798>
- Wing, J. (2006). Computational thinking. *Communications of the ACM*, 49, 33-35.
- Wing, J. (2014). *Computational thinking benefits society*. Academic Press.
- Zapata-Ros, M. (2015). Pensamiento computacional: Una nueva alfabetización digital. *RED Revista de Educación a Distancia*, 46(4).

Anexo I

Inicio

¡Hola!

A continuación vas a resolver varias tareas, como sacar unos billetes para un tren o ajustar un climatizador. Con estas pruebas podremos averiguar tu nivel para aplicar estrategias computacionales en la resolución de problemas.

Relájate y hazlo lo mejor posible. ¡Ánimo!

Nombre y apellidos:

Empezar

Prueba Agenda

Este mes tienes los 5 exámenes finales de tus asignaturas. En cada separador de colores hay una asignatura. Tienes que pinchar en cada color para comprobar los temas de cada asignatura.

Pregunta 1

Vas a hacerte un calendario para saber qué estudiar cada día. Sabes que te estudias cada tema en lo que llamas "una **PORCIÓN DE TIEMPO**", que equivale a una mañana o una tarde.

Para rellenar el calendario tienes pegatinas de los colores de cada asignatura, así que vas a **marcar cada tema de cada asignatura con una pegatina de su color**. Además, tienes que repasarlos, es decir, **NECESITAS DEDICAR UNA PORCIÓN DE TIEMPO PARA REPASAR CADA EXAMEN**. **COGE UNA PEGATINA PARA CADA PORCIÓN DE TIEMPO**. Usa el botón de cada color para coger (añadir) las pegatinas. Si te equivocas pulsa en Reiniciar, y cuando tengas todas las necesarias pulsa en Enviar.

Este mes tienes los 5 exámenes finales de tus asignaturas. En cada separador de colores hay una asignatura. Tienes que pinchar en cada color para comprobar los temas de cada asignatura.

Pregunta 2

Planifica tu mes de estudio sin contar los fines de semana. La fecha de cada examen y el turno (mañana o tarde) aparece en el calendario.

Rellena el calendario con las pegatinas, arrastrando cada pegatina a la porción de tiempo que vas a estudiar lo que pone en la pegatina. Si te equivocas, puedes arrastrar la pegatina a otro hueco. Pulsa en Enviar cuando hayas terminado

Prueba Vídeo

En grupos de 4 tenéis que crear un vídeo para el proyecto de historia, explicando cómo era la vida en la Edad Media. La fecha de entrega es exactamente dentro de 2 semanas (14 días).

Para completar el vídeo habéis hecho una lista con todas las tareas que tenéis que hacer, y habéis creado una tabla para visualizar mejor el trabajo. Cada estrella representa una tarea (pincha sobre cada estrella para verla) y cada estrella está colocada en la fecha que debéis acabarla para que os dé tiempo a hacer las siguientes tareas.

Pregunta 1

Como hay poco tiempo para hacer el trabajo, tenéis que dedicar el mayor tiempo posible a cada tarea, y para ello, todos tendréis que estar siempre ocupados, es decir, tenéis que empezar a hacer cada tarea desde que acabéis la tarea anterior. Entonces, ¿Qué día podremos empezar con la grabación de las escenas?

Crear una introducción al vídeo.

En grupos de 4 tenéis que crear un vídeo para el proyecto de historia, explicando cómo era la vida en la Edad Media. La fecha de entrega es exactamente dentro de 2 semanas (14 días).

Para completar el vídeo habéis hecho una lista con todas las tareas que tenéis que hacer, y habéis creado una tabla para visualizar mejor el trabajo. Cada estrella representa una tarea (pincha sobre cada estrella para verla) y cada estrella está colocada en la fecha que debéis acabarla para que os dé tiempo a hacer las siguientes tareas.

Pregunta 2

Os ha dicho el profesor que tenéis que hacer todas las tareas en grupo, aunque sea por parejas, pero ninguna tarea puede hacerse de forma individual. Pablo ha propuesto dividir las tareas entre los 4, como aparece en la tabla de la derecha. ¿Crees que hay algún error en el reparto de tareas entre los miembros del grupo? Si brevemente dónde está el error.

Escena explicando la situación política.

Tarea	Día en que la tarea tiene que estar terminada	Días en los que hacer la tarea	Quién hace cada tarea
Decidir qué queremos contar y cómo	1	1	Todos
Buscar información sobre la Edad Media	5	2-5	Pablo y M
Crear una introducción al vídeo	5	2-5	Lucía y Adriana
Escena explicando la situación política	9	6-8	Lucía y M
Escena explicando costumbres y herramientas	9	6-8	Lucía y Adriana
Escena disfrazados de gente de la época	10	9-10	Todos
Edición: cortar puros malos y tomar fotos	11	11	Pablo y M
Ordonar escenas: secuenciar el trabajo	11	11	Lucía y Adriana
Audio: poner música de fondo	13	13	Pablo y M
Narrar el vídeo dando sentido a las escenas	13	13	Lucía y Adriana

Escribe aquí tu respuesta...

Prueba Billetes (Pruebas PISA)

Una estación de tren tiene una máquina automática de venta de billetes. Usa la pantalla de la derecha para comprar un billete. Debes elegir tres cosas:

- Elige la red de trenes que quieres (metro o regional).
- Elige el tipo de tarifa (normal o reducida).
- Elige un billete para un día o un billete para un número específico de viajes. Los billetes para un día permiten viajes ilimitados durante el día de su adquisición. Si compras un billete con un número específico de viajes, puedes usar los viajes en diferentes días.

El botón COMPRAR aparece cuando has hecho estas tres elecciones. Hay un botón de CANCELAR que puede usarse en cualquier momento ANTES de presionar el botón COMPRAR.

Pregunta 1

Compra un billete normal con dos viajes individuales para el tren regional. Una vez que hayas pinchado en COMPRAR, no podrás volver a la pregunta.

Una estación de tren tiene una máquina automática de venta de billetes. Usa la pantalla de la derecha para comprar un billete. Debes elegir tres cosas:

- Elige la red de trenes que quieres (metro o regional).
- Elige el tipo de tarifa (normal o reducida).
- Elige un billete para un día o un billete para un número específico de viajes. Los billetes para un día permiten viajes ilimitados durante el día de su adquisición. Si compras un billete con un número específico de viajes, puedes usar los viajes en diferentes días.

El botón COMPRAR aparece cuando has hecho estas tres elecciones. Hay un botón de CANCELAR que puede usarse en cualquier momento ANTES de presionar el botón COMPRAR.

Pregunta 2

Hoy piensas hacer cuatro viajes por la ciudad en metro. Eres estudiante, así que puedes usar las tarifas reducidas. Usa la máquina de venta de billetes para encontrar el billete más barato y pincha en COMPRAR.

Una estación de tren tiene una máquina automática de venta de billetes. Usa la pantalla de la derecha para comprar un billete. Debes elegir tres cosas:

- Elige la red de trenes que quieres (metro o regional).
- Elige el tipo de tarifa (normal o reducida).
- Elige un billete para un día o un billete para un número específico de viajes. Los billetes para un día permiten viajes ilimitados durante el día de su adquisición. Si compras un billete con un número específico de viajes, puedes usar los viajes en diferentes días.

El botón COMPRAR aparece cuando has hecho estas tres elecciones. Hay un botón de CANCELAR que puede usarse en cualquier momento ANTES de presionar el botón COMPRAR.

Pregunta 3

Quieres comprar un billete de metro urbano con dos viajes individuales. Eres estudiante, así que puedes usar las tarifas reducidas. Usa la máquina de venta de billetes para adquirir el mejor billete disponible.

Prueba Tren

¡Nos vamos de viaje! Este verano vamos a hacer un interrail por Europa, viajando en tren por un montón de países. El mapa de la derecha muestra las horas que se tardan viajando entre los destinos señalados.

Días en la ciudad (Aproximados)	Hora salida del tren	Horas de viaje
3	9:30	0h 25min
5	12:55	1h 43min
4	9:21	2h 20min
4	7:01	0h 05min
5	8:46	0h 05min
3	8:42	0h 10min
4	19:17	1h 25 min

Avión a Madrid: miércoles 31, Hora 21:20

Pregunta 1. Ya hemos mirado los días que queremos estar en cada ciudad, y las horas de los trenes para movernos entre las ciudades. Pero por un pequeño problema al guardar el archivo, nos falta la parte en la que van las ciudades, por lo que no sabemos el recorrido. Reconstituye el recorrido del viaje mirando el mapa a partir de las horas de viaje. Nota: Sales desde Barcelona.

Prueba Climatizador (Pruebas PISA)

¡Nos vamos de viaje! Este verano vamos a hacer un interrail por Europa, viajando en tren por un montón de países. La tabla de la derecha muestra las horas de salida más las horas de viaje, para saber la hora a la que llegamos al siguiente hotel.

Días en la ciudad (Aproximados)	Hora salida del tren	Horas de viaje
3	9:30	0h 25min
5	12:55	1h 43min
4	9:21	2h 28min
4	7:01	0h 05min
5	8:46	4h 40min
3	8:42	4h 19min
4	19:17	15h 55 min
3		

Aviso a Madrid: miércoles 31. Hora 21:20

Ciudad	Día de Entrada	Día de salida
Barcelona (España)	1	4
Paris (Francia)	4	8
Bruselas (Bélgica)	9	13
Amsterdam (Holanda)	13	17
Berlin (Alemania)	17	22
Praga (Rep. Checa)	22	25
Viena (Austria)	25	29 *
Milán (Italia)	29	31

Pregunta 2. Hemos hecho las reservas del hotel. Pero no estamos seguros si lo hemos reservado correctamente porque no nos hemos fijado en la hora de salida de los trenes.

Compara las fechas de los hoteles de la tabla de reservas con la tabla donde hemos apuntado los horarios de los trenes. MARCA EN LA TABLA SI HEMOS RESERVADO UNA NOCHE DE HOTEL. QUE NO NECESITAMOS. Y/O SI NOS HA FALTADO POR RESERVAR ALGUNA NOCHE DE HOTEL, y cuando lo tengas dale a Enviar. Para marcar, pulsa sobre la fecha de reserva incorrecta y aparecerá un asterisco (*).

NOTA: 1 día en el hotel significa que tenemos la habitación desde las 13.00 horas de ese día hasta las 12.00 horas del día siguiente, y podemos entrar después y salir antes, respectivamente.

No tienes las instrucciones de tu nuevo aire acondicionado. Necesitas averiguar cómo se usa.

Puedes cambiar los mandos superior, central e inferior de la izquierda desplazando el control (-□-) por la barra. La posición inicial de cada mando está en la parte central de la barra.

Pinchando en APLICAR, verás los cambios de temperatura y humedad de la habitación en los marcadores de temperatura y humedad. El recuadro de los marcadores muestra el nivel actual de temperatura o de humedad.

Pregunta 1

Averigua si cada mando influye sobre la temperatura y humedad al variar los controles. Puedes empezar otra vez pinchando en REINICIAR. Dibuja líneas en el diagrama de abajo para indicar en qué influye cada mando.

Para dibujar una línea, pincha sobre un mando y luego pincha en Temperatura o en Humedad. Puedes eliminar cualquier línea pinchando sobre ella.

No tienes las instrucciones de tu nuevo aire acondicionado. Necesitas averiguar cómo se usa.

Puedes cambiar los mandos superior, central e inferior de la izquierda desplazando el control (-□-) por la barra. La posición inicial de cada mando está en la parte central de la barra.

Pinchando en APLICAR, verás los cambios de temperatura y humedad de la habitación en los marcadores de temperatura y humedad. El recuadro de los marcadores muestra el nivel actual de temperatura o de humedad.

Pregunta 2

Abajo se muestra la relación correcta entre los tres mandos, la Temperatura y la Humedad.

Usa los mandos para regular la temperatura y la humedad hasta los niveles deseados. Hazlo en cuatro pasos como máximo. El intervalo de los valores deseados es 18-20 tanto para temperatura como para humedad. Sólo puedes pinchar en APLICAR CUATRO VECES y no hay botón de REINICIAR.

Prueba Coche

Vas a una fiesta y tienes que llevar las bebidas, así que has pensado ir en tu nuevo coche híbrido sin carnet. El problema es que se te ha olvidado cargar el coche esta noche, y tienes muy poca gasolina. Averigua qué tipo de conducción tienes que usar en cada momento (gasolina, eléctrico, híbrido) para llegar a la fiesta sin quedarte sin energía.

Para cada modo de conducción, la barra negra te indica el mínimo que debes tener para poder usarlo.

NOTA: No importa que llegues a 0 de energía porque en la fiesta hay un punto de carga.

Pregunta 1

Averigua a cuáles de los elementos del problema afecta conducir el coche en modo eléctrico.

The screenshot shows a car dashboard with two main bars: 'Energía' (Energy) and 'Progreso de avance' (Progress). Below the 'Energía' bar are three mode buttons: 'Gasolina', 'Eléctrico', and 'Híbrido'. A 'Reiniciar' button is also present. A legend on the right lists the modes with corresponding colored squares: Energía (orange), Progreso de avance (grey), Gasolina (white), and Híbrido (white).

Vas a una fiesta y tienes que llevar las bebidas, así que has pensado ir en tu nuevo coche híbrido sin carnet. El problema es que se te ha olvidado cargar el coche esta noche, y tienes muy poca gasolina. Averigua qué tipo de conducción tienes que usar en cada momento (gasolina, eléctrico, híbrido) para llegar a la fiesta sin quedarte sin energía.

Para cada modo de conducción, la barra negra te indica el mínimo que debes tener para poder usarlo.

NOTA: No importa que llegues a 0 de energía porque en la fiesta hay un punto de carga.

Pregunta 2

Averigua a qué afecta cada modo de conducción. Dibuja líneas en el diagrama de abajo para indicar en qué influye cada modo de conducción. Para dibujar una línea, pincha sobre un modo de conducción y luego pincha en Energía, Progreso de avance u otro modo de conducción. Puedes eliminar cualquier línea pinchando sobre ella.

The screenshot shows the same dashboard as in the first image, but with a diagram overlay. The diagram has three boxes on the left labeled 'Gasolina', 'Eléctrico', and 'Híbrido', and two boxes on the right labeled 'Energía' and 'Progreso de avance'. An 'Enviar' button is at the bottom. A line is drawn from 'Eléctrico' to 'Energía'.

Vas a una fiesta y tienes que llevar las bebidas, así que has pensado ir en tu nuevo coche híbrido sin carnet. El problema es que se te ha olvidado cargar el coche esta noche, y tienes muy poca gasolina. Averigua qué tipo de conducción tienes que usar en cada momento (gasolina, eléctrico, híbrido) para llegar a la fiesta sin quedarte sin energía.

NOTA: No importa que llegues a 0 de energía porque en la fiesta hay un punto de carga.

Pregunta 3

Intenta llegar a la fiesta. Para ello, tendrás que completar la barra de progreso de avance sin quedarte sin energía.

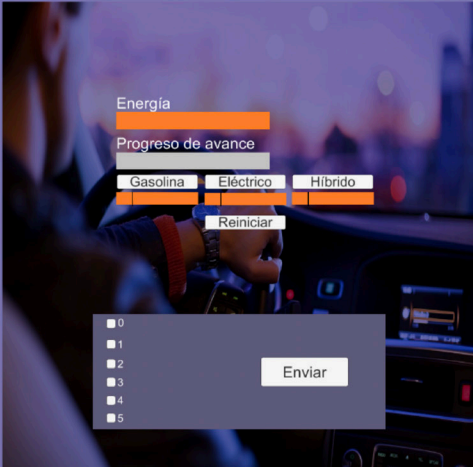
Si no has podido terminar, pulsa enviar.

The screenshot shows the same dashboard as in the first image, but with a diagram overlay. The diagram has three boxes on the left labeled 'Gasolina', 'Eléctrico', and 'Híbrido', and two boxes on the right labeled 'Energía' and 'Progreso de avance'. An 'Enviar' button is at the bottom. Lines are drawn from 'Gasolina' to 'Energía' and 'Progreso de avance', and from 'Eléctrico' to 'Energía'.

Vas a una fiesta y tienes que llevar las bebidas, así que has pensado ir en tu nuevo coche híbrido sin carnet. El problema es que se te ha olvidado cargar el coche esta noche, y tienes muy poca gasolina. Averigua qué tipo de conducción tienes que usar en cada momento (gasolina, eléctrico, híbrido) para llegar a la fiesta sin quedarte sin energía.

Para cada modo de conducción, la barra negra te indica el mínimo que debes tener para poder usarlo.

NOTA: No importa que llegues a 0 de energía porque en la fiesta hay un punto de carga.



Pregunta 4

Mi tío me ha dicho que seguramente pueda llegar en el modo Gasolina, pero yo no lo creo. Observa de nuevo cómo interacciona el sistema de modos de conducción y reflexiona sobre cuántas veces puedes utilizar como máximo el modo Gasolina.

- 0
- 1
- 2
- 3
- 4
- 5

Breve CVs de los autores

Beatriz Ortega Ruipérez

Doctora en Psicología Básica (Universidad Autónoma Madrid), aplicada a la educación y en concreto a la tecnología educativa. Docente en el Máster de Tecnología Educativa de UNIR y en el Máster de Profesorado de URJC. Entre las principales líneas de investigación destacan: la estructura y evaluación del pensamiento computacional, la robótica y la programación para desarrollar este pensamiento, el diseño pedagógico de videojuegos, la inclusión de técnicas de impacto social como Aprendizaje-Servicio, y la autorregulación del aprendizaje. Email: beatriz.ortega.ruiperez@unir.net

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-3822-5745>

Mikel Asensio Brouard

Profesor titular e investigador en la Universidad Autónoma de Madrid desde el año 1985. Premio Nacional de Investigación. Ha sido Vicedecano, Delegado del Rector, y durante más de 5 años Director del Museo de Artes y Tradiciones Populares de la UAM. Visitor Research y profesor invitado en varias universidades. Ha impartido numerosas conferencias en Estados Unidos, China, Europa e Iberoamérica. En Europa, ha participado en cinco proyectos europeos del quinto, sexto y séptimo programa marco. Ha sido director de investigaciones competitivas nacionales y regionales. Y un centenar de proyectos en el ámbito profesional del patrimonio. Ha dirigido 11 tesis doctorales. Es autor de 261 publicaciones en temas de Museología y Patrimonio, Educación y Psicología. Email: mikel.asensio@uam.es.

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-1020-5486>

Adaptación y Validación de un Cuestionario de Compromiso Escolar en la Escuela Primaria

Adaptation and Validation of a School Commitment Questionnaire in Primary School

Rosario Gelpi Trudo ^{1,2,*}, Macarena Verónica del Valle ^{1,2}, Carolina Magalí Pagano ¹, María Laura Andrés ^{1,2}, Ana García Coni ^{1,2} y Lorena Canet Juric ^{1,2}

¹ Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina

² Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), Argentina

DESCRIPTORES:

Compromiso escolar
Desafección
Adaptación
Psicometría
Educación

RESUMEN:

El compromiso escolar es un constructo relacionado con la intensidad y calidad del involucramiento del estudiante en su aprendizaje y su escolaridad. Funciona como predictor de las trayectorias académicas y tiene sus inicios en la escuela primaria. Se ha propuesto un modelo de cuatro factores del compromiso escolar, que distingue entre compromiso y desafección, por un lado, y dimensión emocional y conductual, por otro. El compromiso escolar es un constructo complejo y relevante, pero su estructura ha sido poco explorada. Por lo tanto, el objetivo de esta investigación fue adaptar y presentar evidencias de las propiedades psicométricas de un cuestionario para el contexto argentino a través de la combinación en una única medida del Cuestionario para el alumno de Compromiso versus Desafección y algunos subdominios del Cuestionario para alumnos de Escuela Primaria. Para ello, se tradujeron y ajustaron los ítems de estos dos instrumentos y se administró a 269 estudiantes de segundo ciclo de educación primaria básica. Se realizó un análisis factorial exploratorio para conocer la estructura del instrumento. Se retuvieron 32 ítems, distribuidos en dos factores, con buenas evidencias de confiabilidad y validez de constructo y de criterio. La escala es válida para ser aplicada en el contexto argentino, con posibles impactos en la investigación y en la práctica psicoeducativa. Se discuten las implicaciones teóricas de la estructura obtenida.

KEYWORDS:

School engagement
Disaffection
Adaptation
Psychometrics
Education

ABSTRACT:

School engagement is a construct related to the intensity and quality of a student's involvement in his or her learning. The school engagement works as a predictor of academic performance and begins its development in primary education. A four-factor model of school engagement has been proposed, which distinguishes between engagement and disaffection, on the one hand, and emotional and behavioral dimensions, on the other. School engagement is a complex and relevant construct, but its structure has been scarcely explored. Thus, the aim of this study is to adapt a questionnaire to the Argentinian context and present its psychometric properties. The scale was developed combining the Engagement versus Disaffection with Learning and some sub-domains of the Student Self-report for Elementary School. The items of these two instruments were translated, adjusted and administered to 269 students (4th, 5th and 6th grade of primary education). An exploratory factor analysis was conducted to explore the structure of the instrument. The items were reduced to 32, and the analysis revealed a two-factor structure. The scale showed good evidence of reliability and validity. Therefore, the scale is valid to be applied in the Argentinean context, with possible impacts on research and psychoeducational practice. The theoretical implications of the structure obtained are discussed.

CÓMO CITAR:

Gelpi Trudo, R., del Valle, M. V., Pagano, C. M., Andrés, M. L., García Coni, A. y Canet-Juric, L. (2021). Adaptación y validación de un cuestionario de compromiso escolar en la escuela primaria. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 14(1), 173-189.

<https://doi.org/10.15366/riee2021.14.1.010>

*Contacto: rosariogelpitrudo@gmail.com

ISSN: 1989-0397

<https://revistas.uam.es/riee>

Recibido: 26 de mayo 2020

1ª Evaluación: 4 de noviembre 2020

2ª Evaluación: 25 de noviembre 2020

Aceptado: 4 de diciembre 2020

1. Introducción

El estudio del compromiso escolar (CE) se ha popularizado en las últimas décadas debido a su relación con el aprendizaje, la permanencia en el sistema educativo y el desempeño académico (Lei et al., 2018; Reschly y Christenson, 2012; Wonglorsaichon et al., 2014). El abordaje del CE brinda la posibilidad de mejorar las trayectorias educativas y de promover experiencias más positivas para los estudiantes, reduciendo el bajo desempeño, el desinterés y la deserción, especialmente en los sectores socioeconómicos más vulnerados (Finn y Zimmer, 2012). A pesar de su importancia, la estructura teórica del CE aún se encuentra en discusión (Tomas et al., 2016), y la diversidad de modelos para operacionalizarlo ha resultado en una gran heterogeneidad en las técnicas para su evaluación (Fredricks y McColksey, 2012; Sinatra et al., 2015). Por ello, el objetivo de este estudio fue desarrollar una medida del CE para ser aplicada en español y presentar evidencias de su validez y confiabilidad en población infantil argentina.

1.2. Compromiso escolar

Skinner y otros (2009) definen al CE como la intensidad y calidad del involucramiento del estudiante con las personas, actividades, tareas, metas, valores, costos y lugares que la escolaridad comprende. A pesar de que el estudio de CE es extenso, existe aún escaso consenso sobre su delimitación y estructura (Sinatra et al., 2015), lo que ha dado lugar a una multiplicidad de definiciones, en muchos casos contradictorias o ambiguas (Sandoval-Muñoz et al., 2018).

Algunos autores (p. ej., Fredricks et al., 2011; Lara et al., 2018; Sandoval-Muñoz et al., 2018) consideran que el CE puede abordarse desde una perspectiva interaccional, donde el CE sería el resultado de la interacción entre el niño (en desarrollo), sus tareas (cambiantes según las asignaturas y el momento) y el contexto (políticas y prácticas escolares e interacción con familia o pares; Sinclair et al., 2003; Skinner et al., 2009).

Uno de los modelos conceptuales del CE con mayor aceptación es el de Skinner et al. (2009), quienes proponen que el CE posee una estructura dual. Por un lado, se encuentra el CE propiamente dicho, compuesto por los procesos óptimos y adaptativos del funcionamiento escolar. Por el otro, como contraparte del CE, se encuentra la desafección, la cual abarca aquellos procesos disfuncionales y negativos. La desafección representa un factor en sí mismo que no se reduce a la mera ausencia de CE, sino que implica una participación escolar rutinaria y caracterizada por la sensación de obligatoriedad (Jang et al., 2016). A su vez, tanto el CE como la desafección se reflejan en conductas y en estados emocionales, determinando cuatro dimensiones en el modelo de Skinner et al. (2009): el compromiso emocional (estados afectivos relacionados con el involucramiento de los estudiantes durante las actividades de aprendizaje como entusiasmo, interés, disfrute, orgullo, vitalidad, ánimo), compromiso conductual (esfuerzo, la atención y persistencia al iniciar y ejecutar las tareas), desafección emocional (manifestación de emociones desvitalizantes, negativas y alienantes como aburrimiento, cansancio, frustración, ira, ansiedad, vergüenza o culpa), y desafección conductual (comportamientos que reflejan pasividad, falta de iniciativa y de esfuerzo).

Ahora bien, otros autores (p. ej., Fredricks et al., 2004; Reeve y Shin, 2020) han propuesto otras dimensiones para el CE. Por ejemplo, se ha propuesto una dimensión cognitiva, que referiría al uso de estrategias de aprendizaje, a la capacidad de autorregulación y al esfuerzo para comprender ideas complejas y dominar nuevas destrezas (Tomas et al., 2016). También se ha propuesto, una dimensión agéntica del CE, según la cual los estudiantes contribuyen de manera constructiva a la instrucción que reciben estableciendo sus propias metas, tomando decisiones por sí solos y actuando de manera autónoma (Reeve y Shin, 2020). Mientras mayor es la participación activa de los estudiantes, mayor es la conceptualización que tienen sobre la calidad de su educación (Vilà et al., 2019). Sin embargo, estos componentes han sido discutidos debido a que en ocasiones se superponen con las dimensiones conductual y emocional, así como con otros constructos relacionados como motivación y autorregulación (Sinatra et al., 2015).

La perspectiva de Skinner se incluye dentro de una teoría más amplia del desarrollo de la motivación: el *Self-System Model of Motivational Development*, basado en la teoría de la autodeterminación (SSMMD; Connell y Wellborn, 1991; Skinner et al., 2008). Este modelo enfatiza la importancia de la calidad de las interacciones sociales en el aula y plantea que el CE surge en la medida en que los alumnos perciban como satisfechas tres necesidades psicológicas básicas en el ámbito escolar (Wang y Hofkens, 2019). La prime-

ra es la necesidad de competencia, que refiere a poder interactuar de manera efectiva con el ambiente escolar, conocer las estrategias necesarias para un buen desempeño, y ser capaz de ponerlas en práctica (Connell y Wellborn, 1991). En segundo lugar se encuentra la necesidad de autonomía, que implica sentir que se actúa por voluntad propia y expresando la propia individualidad (Furrer et al., 2014; Tian et al., 2016). Por último, la necesidad de relacionarse con los otros, refiere al sentimiento de pertenencia hacia la escuela y a la seguridad emocional en los vínculos con docentes, con pares y con uno mismo (Connell y Wellborn, 1991; Tian et al., 2016). Para que estas necesidades sean satisfechas, las relaciones con los docentes y con los pares deben caracterizarse por la inclusión, la confianza y la calidez (González-Alba et al., 2020; Furrer et al., 2014).

De esta manera, el grado percibido de satisfacción (o no) de esta tríada de necesidades predice las conductas y emociones que componen el CE y la desafección. Recientemente, estudios realizados en diversos contextos han brindado apoyo empírico a esta teoría. Por ejemplo, Wang et al. (2019) encontraron que la satisfacción de las necesidades básicas en la escuela se asociaba con el nivel de CE conductual y con el rendimiento académico. Por otro lado, Gutiérrez et al. (2018) reportaron que una gran parte de la varianza del CE se explica por la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas.

1.2. Impacto del CE sobre variables psicoeducativas en la escolaridad

Diversos estudios (e.g., Fredricks et al., 2004; González et al., 2015; Miranda-Zapata et al., 2018; Rigo y Donolo, 2014) han demostrado que el CE se encuentra asociado al buen desempeño académico. El CE es también un factor promotor de otros resultados positivos como el mantenimiento del buen rendimiento a largo plazo, el interés por el aprendizaje, la asistencia a clases, las habilidades para la socialización, el bienestar del estudiante y la resiliencia académica (Miranda-Zapata et al., 2018; Tomás et al., 2016; Wang et al., 2019).

Aunque la mayor parte de las investigaciones se han enfocado en evaluar el CE en estudiantes secundarios y universitarios, resulta también relevante la indagación del CE durante la escolaridad primaria, ya que se trata de un período fundante del CE (las relaciones por fuera de la familia se incrementan, los niños comienzan a involucrarse en actividades extra-escolares y extra-curriculares, y la escolaridad se torna más formal; Mahatmya et al., 2012). Además, el grado de CE tiende a mantenerse entre la escolaridad primaria y la secundaria (Finn y Zimmer, 2012; Jang et al., 2016), por lo que, si existe un alto grado de desafección ya en este período inicial, el mismo se mantendrá y podría conducir al abandono de los estudios en la escolaridad secundaria. El estudio de esta problemática es particularmente valioso en Argentina, donde el abandono interanual pasa del 0,79% en el nivel primario al 10,83% en el nivel secundario (Ministerio de Educación y Deportes, 2017). Por esto, el nivel primario supone un momento clave para la prevención de estas dificultades a largo plazo y resulta necesario disponer de instrumentos de evaluación y trabajo adaptados a este período específico del desarrollo.

1.3. Medición del CE y sus facilitadores

La proliferación de estudios sobre el CE se ha visto acompañada por la construcción de una cantidad de instrumentos para su medición. Sin embargo, la diversidad en los modos de entender y operacionalizar el concepto ha resultado en una gran heterogeneidad en las técnicas de evaluación (Fernández da Lama, 2019; Fredricks y McColksey, 2012; Sinatra et al., 2015). Entre las medidas de CE se pueden mencionar las siguientes: *Engagement Vs Disaffection with Learning* (Skinner et al., 2008), *Academic Engagement Scale for Grade School Students* (Tinio, 2009), *High School Survey of Student Engagement* (Center for Evaluation and Educational Policy Indiana University, 2007), *School Engagement Measure* (Wang et al., 2011), *Behavioral Engagement Questionnaire* (Miserandino, 1996), *Student Engagement in Mathematics Classroom Scale* (Kong et al., 2003), *Motivation and Engagement Scale* (Martin, 2009), *Student Engagement in School-Four-Dimensional Scale* (Veiga, 2013), y *Student Engagement Instrument* (Appleton et al., 2006). Sin embargo, como puede observarse, la mayoría de estas técnicas se encuentran en inglés y ninguna ha sido adaptada en Argentina. Dentro del contexto latinoamericano, Lara y otros (2018) han desarrollado un cuestionario destinado a adolescentes, validado en población chilena, y Peña et al. (2016) validaron la Escala de Involucramiento Académico en estudiantes universitarios de Venezuela.

A partir de su modelo teórico, Skinner y otros (2008) construyeron el Cuestionario de Compromiso versus Desafección (CC/D; *Engagement versus Disaffection with Learning: Student-Report*), el cual evalúa el nivel de CE y desafección a través de un auto-reporte para la escolaridad primaria. En niños estadounidenses de 7 a 13 años la escala mostró una estructura de cuatro factores con buen ajuste a los datos (CFI = ,98; RMSEA = ,08), buenos índices de confiabilidad (α entre ,65 y ,82) y evidencias de validez convergente (correlaciones con percepción del control en el aula, orientación a metas, percepción de apoyo social, percepción de autonomía, optimismo/pesimismo académico y reacción ante el desafío; Skinner et al., 2009). En un estudio posterior, Immekus y Ingle (2019) realizaron un Análisis Factorial Exploratorio (AFE) de la escala, observando, contrariamente a los autores originales, una estructura de tres factores (desafección emocional, compromiso emocional y compromiso conductual), con un ajuste aceptable a los datos (CFI = ,95; RMSEA = ,07) y adecuados niveles de confiabilidad (coeficiente omega entre ,75 y ,81).

Basándose en el mismo modelo teórico, el Institute for Research and Reform in Education (1998) diseñó el Cuestionario para Alumnos de Escuela Primaria (CAEP; *Research Assessment Package For Schools: Student Self-report for Elementary School*) para medir diversos procesos psicológicos e interpersonales que impactan sobre el desempeño y el ajuste de los estudiantes en la escuela. Entre ellos, el dominio Creencias sobre sí mismo evalúa las percepciones de satisfacción de las necesidades de competencia, autonomía y relación con los otros (que, como se explicó previamente, se reconocen como facilitadoras del CE). Las propiedades psicométricas del CAEP fueron analizadas en estudiantes estadounidenses de escuelas primarias, mostrando niveles de consistencia interna entre bajos y adecuados (α entre ,52 y ,87 para los distintos subdominios, y ,87 para el dominio total) y evidencias de validez mediante asociaciones con criterios externos (compromiso del estudiante, reportes docentes e índices de rendimiento escolar). Empero, los autores no presentan evidencias sobre la validez de constructo de la escala.

Tanto el CC/D como el CAEP carecen de adaptaciones previas al español, y es aún escasa la evidencia sobre el funcionamiento psicométrico de ambos. Además, respecto de la adaptación de instrumentos, las propiedades psicométricas de un test no pueden considerarse a priori, sino que deben demostrarse empíricamente, pudiendo estas variar al aplicar la medida en una cultura diferente a la de origen (Chahín-Pinzón, 2014), o pudiendo variar incluso la forma en que la variable a medir se manifiesta según la cultura (Molinari y Sánchez Rosas, 2018). Por ello, y dado que no se registra ningún instrumento de evaluación de estas características que haya sido adaptado para el contexto argentino y para la escolaridad primaria, el objetivo de esta investigación fue combinar el CC/D y el CAEP en una medida única, adaptarla al español y presentar evidencias de su validez y confiabilidad en población infantil argentina. La versión final del cuestionario fue llamada Cuestionario de Dimensiones y Facilitadores del Compromiso Escolar.

2. Método

2.1. Enfoque metodológico

El estudio fue de carácter instrumental, con un enfoque cuantitativo destinado al desarrollo de una prueba de evaluación (Montero y León, 2002). Se espera lograr que la prueba adaptada sea válida y confiable para su uso en el habla hispana y equivalente en su funcionamiento conceptual, de contenido, técnico y de criterio con otros cuestionarios utilizados en otros países (Carvajal et al., 2011). La elaboración del nuevo cuestionario se llevó a cabo en etapas: trabajo de traducción y adaptación de ítems, redacción de la versión inicial del cuestionario en español, revisión por jueces expertos, pilotaje y validación de la versión final.

2.2. Variables

La variable principal bajo estudio fue el CE de los niños 9 y 12 años de edad. También se trabajó con variables de criterio para evaluar la validez de la escala, a saber, las habilidades académicas de cálculo y comprensión lectora y las calificaciones escolares reportadas por los docentes.

2.3. Instrumentos

Para la selección de los instrumentos, se consideró pertinente la utilización medida de autoinformes, dada su adecuación para la evaluación de estados internos, así como sus ventajas en costo, tiempo de administración y confiabilidad con respecto a otros tipos de técnicas (Duckworth y Yeager, 2015). Se buscaron instrumentos específicamente diseñados para el nivel primario, dado que otras etapas del desarrollo reflejan distintas habilidades, conductas y emociones asociadas al CE (Sinatra et al., 2015). Además, se buscó que los cuestionarios evaluaran tanto el estado actual del CE/desafección del estudiante, como los factores interpersonales que subyacen a su desarrollo y sostenimiento. Dado que no se encontró ningún instrumento que, por sí solo, aportara una evaluación tan completa, se tomó la decisión de combinar dos instrumentos ampliamente utilizados. La combinación de instrumentos es una práctica común para la mejora de las propiedades psicométricas de los instrumentos de evaluación (p. ej., McHugh y Otto, 2012). Finalmente, los dos instrumentos escogidos lograban la complementariedad buscada, siendo factible su unión gracias a que comparten una misma base teórica (Bolio Domínguez y Pinzón Lizarraga, 2019).

- *Compromiso escolar/desafección*: Cuestionario de Compromiso versus Desafección (CC/D; Skinner et al, 2008). Este cuestionario evalúa las variables de compromiso hacia el aprendizaje escolar, y está dirigido a estudiantes entre 4º y 7º año de su escolaridad (9 a 12 años). Se compone de 20 ítems, divididos en cuatro subescalas: Compromiso Conductual, Compromiso Emocional, Desafección Conductual y Desafección Emocional. Esta última dimensión incluye siete ítems suplementarios que indagan emociones negativas específicas (frustración, ansiedad y aburrimiento) propias del contexto escolar. Los estudiantes responden según una escala de tipo Likert, desde 1 (para nada verdadero) hasta 4 (muy verdadero).
- *Facilitadores del CE/desafección*: Dominio Creencias sobre sí mismo del Cuestionario para alumnos de Escuela Primaria (CAEP, Institute for Research and Reform in Education, 1998). Del mismo, se seleccionaron cinco subdominios: Creencias promotoras de la competencia (6 ítems), Creencias obstaculizadoras de la competencia (10 ítems), Autorregulación intrínseca (4 ítems), Autorregulación por identificación (5 ítems) y Seguridad emocional respecto a los docentes (3 ítems). Las creencias promotoras y obstaculizadoras de la competencia refieren a las percepciones del alumno sobre su control del ambiente escolar y sobre las estrategias que cree necesarias para su buen desempeño (p. ej., “No sé qué tengo que hacer para sacarme buenas notas”). La autorregulación intrínseca y la autorregulación por identificación indagan sobre la motivación del alumno a realizar las tareas (e.g., “Hago la tarea en casa porque me gusta hacerla”). Por último, la seguridad emocional respecto a los docentes evalúa la percepción de los vínculos del alumno con sus maestros (p. ej., “Siento que mi maestro me ignora”). Este instrumento se responde según una escala Likert de cuatro puntos, que incluye tanto ítems de valor negativo como positivo.
- *Comprensión lectora*: Test Leer para Comprender (TLC, Abusamra et al., 2010). Se compone de dos pruebas diseñadas para evaluar comprensión de textos narrativos y expositivos. El alumno debe contestar 13 y 12 preguntas, respectivamente, sobre cada texto leído, marcando la respuesta correcta entre cuatro alternativas. El tiempo promedio de administración es 20 minutos. Se ha reportado un nivel de confiabilidad aceptable tanto para niños de 4º como de 5º año de escuela primaria (α desde ,66 hasta ,71) (Abusamra et al., 2010).
- *Cálculo aritmético*: Subtest de Aritmética de la Prueba de Logro de Amplio Rango WRAT-3 (Wilkinson, 1993). Evalúa las habilidades básicas de conteo, lectura de símbolos numéricos, resolución de problemas orales y cálculos escritos. Los ítems aumentan de dificultad, desde problemas de adición de un dígito hasta problemas de álgebra que contienen varias variables. El tiempo de administración es de 15 minutos. La prueba ha mostrado previamente adecuados niveles confiabilidad en el contexto argentino (Andrés et al., 2017; Vernucci et al., 2017).
- *Calificaciones escolares*: Fueron recolectadas a partir de los informes del tercer trimestre y finales del ciclo lectivo 2019, en las asignaturas Matemática y Prácticas del Lenguaje.

2.4. Participantes, procedimiento y consideraciones éticas

El presente estudio fue aprobado por la Agencia de Promoción Científica y Tecnológica de Argentina (1614/2017). En primer lugar, se realizó una traducción y adaptación de los ítems de los cuestionarios CC/D y CAEP. Se redactó una versión inicial del cuestionario en español, cuidando conservar la equivalencia conceptual. Se combinaron ambas traducciones en un único cuestionario, con una misma escala de respuesta (tipo Likert de cuatro opciones, según el grado de acuerdo con el ítem), y se aleatorizó el orden de los ítems.

En segundo lugar, el cuestionario fue revisado por cuatro jueces expertos. A partir de sus sugerencias, y con el fin de aumentar la validez de contenido del instrumento (Bolio Domínguez y Pinzón Lizarraga, 2019), se decidió remover cinco ítems pertenecientes al dominio “Creencias obstaculizadoras de la competencia” del CAEP, por ser estos redundantes y porque su enunciación como negaciones podría resultar confusa para los niños a la hora de responder (“No sé cómo dejar de sacarme malas notas”; “Si no tengo suerte, no me va a ir bien en la escuela”; “No puedo lograr caerle bien a mi maestro/a”; “No puedo esforzarme mucho en la escuela”; “No soy inteligente en la escuela”).

Posteriormente, se tomó una prueba piloto a una muestra pequeña de niños ($n = 6$), en la que se les solicitó que respondieran el cuestionario y marcaran aquellos ítems que les hubieran resultado de difícil comprensión, y se los invitó a que realizaran sugerencias. Esto permitió hacer ajustes en los ítems para que sean más coloquiales y comprensibles, adecuándolos a la población seleccionada. Finalmente, se confeccionó la versión final del cuestionario fue administrada para su validación.

Para este estudio, se trabajó con dos escuelas primarias de la ciudad de Mar del Plata, provincia de Buenos Aires, Argentina, las cuales fueron seleccionadas a través de un acuerdo con la Jefatura distrital de Inspección General de Educación de la Provincia de Buenos Aires. Las instituciones educativas fueron contactadas e invitadas a participar del estudio. Luego, se realizaron reuniones con padres/tutores y docentes para explicar la naturaleza del estudio y se entregaron hojas de información. Se proporcionó también a los niños la información necesaria para la comprensión de los objetivos del estudio, su propósito y procedimientos a implementar. Aquellos padres/tutores que accedieron voluntariamente a participar, firmaron un consentimiento informado. Los niños también debían dar su asentimiento, tanto de manera escrita como oral. Durante el estudio se garantizó la seguridad y comodidad de los niños, y se les recordó que tenían la posibilidad de revocar en cualquier momento su decisión de participar. La confidencialidad de la información recabada fue resguardada en todas las instancias de la investigación. De esta manera, se respetaron los lineamientos éticos sugeridos por entidades nacionales e internacionales (APA, 2010; CONICET, 2006; WMA, 2013).

Se evaluó a un total de 269 niños de ambos sexos (femenino: 53,9%, $n = 145$; masculino; 46,1%, $n = 124$), con un rango de edad entre 9 y 12 años ($ME = 10,47$; $DE = 1,37$), concurrentes a 4º (27,9%, $n = 75$), 5º (36,8%, $n = 99$) y 6º (35,3%, $n = 95$) año de Escolaridad Primaria Básica en dos instituciones educativas de gestión pública de la ciudad de Mar del Plata. La selección muestral se realizó de forma no probabilística intencional en función de los siguientes criterios: que los alumnos incluidos en la muestra no presentasen antecedentes de trastornos del aprendizaje, del desarrollo o psicopatológicos, antecedentes psiquiátricos ni de disfunción neurológica, y no tomaran medicación psicotrópica.

Los cuestionarios fueron administrados de forma individual por evaluadores capacitados. La evaluación se realizó durante el horario escolar, en una sala de la escuela destinada y acondicionada para tal fin. Las pruebas de habilidades académicas se tomaron de manera grupal en el aula, en horarios de las asignaturas correspondientes (Matemática y Prácticas del Lenguaje) cedidas a tal fin por parte de los docentes. Las calificaciones escolares fueron solicitadas a los docentes de cada curso.

2.5. Análisis de datos

Los ítems inversos fueron recodificados para calcular una variable total con la sumatoria de los 55 ítems del cuestionario. Para evaluar el nivel de asociación entre cada ítem y la escala total (ítem-total *correlation*, Wieland et al., 2017), se aplicaron correlaciones r de Pearson. Mediante este procedimiento se observó al grado de relación entre cada ítem con el puntaje total y se eliminaron los ítems con correlaciones nulas.

Con la totalidad de los ítems sin recodificar, se evaluó la aplicabilidad del AFE a través de la prueba de esfericidad de Bartlett y el estadístico Kaiser-Meyer-Olkin. El AFE es una técnica que permite explorar las dimensiones subyacentes o variables latentes de un grupo de variable observadas (los ítems en este caso). El AFE se realizó por medio del programa FACTOR (v. 10.10.01, Lorenzo-Seva y Ferrando, 2019). Primero se determinó el número de factores a extraer a través de un análisis paralelo con implementación óptima (Timmerman y Lorenzo-Seva, 2011) en base a la matriz de correlaciones policóricas. Se optó por no trabajar con el procedimiento de extracción de Kaiser de autovalores mayores a 1, puesto que este método tiende a sobreestimar la cantidad de factores a extraer (Ferrando y Anguiano-Carrasco, 2010). El método de extracción utilizado fue el de mínimos cuadrados no ponderados (ULS), robusto frente a variables ordinales (Lloret-Segura et al., 2014). La rotación posteriormente aplicada fue la oblicua Promax, considerada para cuando se asumen correlaciones interfactoriales (Henson y Roberts, 2006). Se conservaron solo los ítems cuyas cargas factoriales fueran mayores a los ,40 puntos y cuyas saturaciones en los dos primeros factores presentaran una diferencia mayor a ,30 puntos, siguiendo recomendaciones previas (Lloret-Segura et al., 2014; Wieland et al., 2017). Con los ítems conservados se realizó un segundo y un tercer AFE bajo los mismos métodos utilizados para el primero.

La consistencia interna de los factores fue evaluada mediante el índice alfa de Cronbach (α). La correlación interfactorial se calculó mediante el índice r de Pearson. Finalmente, para indagar la validez de criterio, se calcularon correlaciones r de Pearson entre las puntuaciones del instrumento e indicadores de habilidades académicas y rendimiento escolar. A excepción del AFE, todos los análisis fueron realizados con el programa SPSS v.25.

3. Resultados

A continuación, se presentan los resultados del estudio. En primer lugar, se describirá la estructura factorial del instrumento. Luego, se reportarán los índices de consistencia interna de cada factor y del instrumento completo. Finalmente, se brindarán los resultados del análisis de la validez de criterio del instrumento, en función de sus correlaciones con el desempeño académico.

3.1. Exploración de la estructura factorial

En primer lugar, se analizó la correlación de los 55 ítems con la variable total del cuestionario de CE, lo que reveló la necesidad de eliminar dos ítems (“*Tengo suerte en las evaluaciones*” y “*Puedo conseguir caerle bien a mi maestro o maestra*”) por no presentar correlaciones estadísticamente significativas. Luego, se corroboró la aplicabilidad del AFE con resultados satisfactorios ($KMO = ,93$; Bartlett ($1128 = 2891,7$; $p < ,01$). El AFE sugirió retener dos factores, que explicaban el 41,52% de la varianza. Con base en los criterios antes mencionados, se conservaron 34 ítems con cargas factoriales mayores a los ,40 puntos y cuyas saturaciones en los dos primeros factores presentaran una diferencia mayor a ,30 puntos. Con los 34 ítems se calculó un segundo AFE que confirmó la existencia de dos factores que explicaban el 48,23% de la varianza. Al observar la matriz rotada, y en base a los mismos criterios, se eliminaron otros dos ítems. El tercer y último AFE realizado sobre los 32 ítems finales reveló una estructura de dos factores, con una varianza explicada de 50,42%. El primer factor (35,43% de la varianza) estuvo compuesto por 19 ítems y fue llamado “Desafección hacia la escolaridad y obstaculizadores del CE” ($\alpha = ,90$). El segundo factor (14,99% de la varianza) estuvo compuesto por un total de 13 ítems y fue llamado “Compromiso escolar y facilitadores” ($\alpha = ,84$). Las cargas factoriales de la versión final de 32 ítems de la escala se presentan en el Cuadro 1. Las correlaciones inter-factoriales fueron de $r = - ,32$ ($p < ,01$). El instrumento completo presentó un índice alto de consistencia interna ($\alpha = ,89$).

Cuadro 1*Cargas factoriales del Cuestionario de Dimensiones y Facilitadores del Compromiso Escolar*

	Factores	
	1	2
1. Me esfuerzo para que me vaya bien en la escuela.		,73
2. Cuando estoy en clase, me siento bien.		,51
6. Disfruto de aprender cosas nuevas en clase		,74
10. Me interesan las cosas que hacemos en clase		,73
13. En clase, pongo todo mi esfuerzo		,70
16. Cuando estoy en clase, escucho atentamente		,65
18. Me engancho con las actividades que hacemos en clase		,67
26. Estar en clase es divertido		,64
30. Hago la tarea en casa porque quiero entender el tema		,57
34. Trabajo en las actividades de clase porque me resultan interesantes		,78
37. Pienso que es importante hacer las actividades de clase		,70
39. Hago las actividades de clase porque quiero aprender cosas nuevas		,87
41. Esforzarme es el mejor modo de que me vaya bien en la escuela		,67
43. Hago las actividades de clase porque es divertido		,78
47. Hago la tarea en casa porque me gusta hacerla		,67
49. Hago las actividades de clase porque me importa que me vaya bien en la escuela		,74
55. Hago la tarea en casa porque quiero aprender cosas nuevas		,71
57. Puedo esforzarme mucho en la escuela		,67
59. Hago la tarea en casa porque es divertido		,67
14. Me siento mal cuando estoy en clase	,46	
17. Me aburro cuando mi maestro o maestra explica algo nuevo	,59	
21. En la clase hago lo mínimo, como para zafar	,62	
25. Me siento enojado cuando tengo que hacer actividades en clase	,58	
28. No puedo hacer que me vaya bien en la escuela	,64	
29. El mejor modo de sacarme buenas notas es caerle bien a mi maestro o maestra	,73	
40. Siento que mi maestro o maestra me ignora	,55	
42. No me va a ir bien en la escuela si a mi maestro o maestra le caigo mal	,62	
45. Tengo que tener suerte para que me vaya bien en la escuela	,75	
48. Me siento enojado cuando estoy con mi maestro o maestra	,68	
51. No sé qué tengo que hacer para sacarme buenas notas	,78	
58. No me siento feliz cuando estoy con mi maestro o maestra	,62	
61. No tengo suerte en la escuela	,60	

Nota. Elaboración propia.

3.2. Validez de criterio

Se evaluó la validez del instrumento a partir de su relación con criterios externos, a saber, calificaciones escolares, pruebas de rendimiento en comprensión lectora y cálculo aritmético. Los resultados de las correlaciones r de Pearson y los valores estadísticos descriptivos se presentan en el Cuadro 2.

Cuadro 2

Análisis de validez de criterio del Cuestionario de Dimensiones y Facilitadores del Compromiso Escolar

	1	2	3	4	5	ME	DE
1. Compromiso escolar y facilitadores	-	-	-	-	-	3,43	0,49
2. Desafección y obstaculizadores	-,32**	-	-	-	-	0,65	0,56
3. TLC	-,06	-,46**	-	-	-	34,83	8,87
4. WRAT	,16*	-,30**	,45**	-	-	13,44	3,26
5. Calificación lengua	,21**	-,50**	,50**	,58**	-	7,88	1,09
6. Calificación matemática	,20**	-,52**	,38**	,55**	,84**	7,77	1,06

Notas: * $p < ,05$; ** $p < ,01$.

Los resultados muestran que existen relaciones significativas moderadas entre las dimensiones de la escala y los criterios externos. Mientras mayores son los niveles de CE, mejor es el desempeño académico y mejor el rendimiento en tareas de comprensión lectora y cálculo matemático. Sin embargo, el factor Compromiso no se asocia de manera significativa con el puntaje en la prueba de comprensión lectora TLC. Las correlaciones fueron más fuertes para la dimensión Desafección que para la dimensión Compromiso.

4. Discusión

Este trabajo tuvo como objetivo general la construcción de un instrumento de evaluación del CE a partir de la traducción, adaptación y validación de dos medidas previamente existentes. A partir de los análisis, del total de 55 ítems originales se retuvieron solo 32. La depuración de las escalas es una práctica usual en estudios psicométricos (Wieland et al., 2017) puesto que permite la mejora de las propiedades de los instrumentos. Se optó por criterios rigurosos en la conservación de ítems, permitiendo una medida abreviada, con mayor utilidad práctica, más sencilla de interpretar y rápida de aplicar (Reich et al., 2020). Los resultados sugirieron la existencia de dos factores. El factor “Compromiso escolar y facilitadores”, agrupó ítems relacionados con el compromiso emocional y conductual del alumno, así como distintos facilitadores del CE (percepción de la propia competencia, autorregulación del aprendizaje, motivación intrínseca). El factor “Desafección hacia el aprendizaje y obstaculizadores del CE”, incluyó ítems relativos a la desafección conductual y emocional, y a los obstaculizadores del CE como las creencias disfuncionales sobre las propias capacidades y la insatisfacción emocional en los vínculos con los maestros.

Similar a lo propuesto por Skinner y otros (2008, 2009), los resultados respaldan que el CE y la desafección serían componentes diferenciables. Pero, a diferencia de lo indicado por estos autores y por otros estudios (p. ej., Immekus e Ingle, 2019), el análisis no mostró una distinción entre los componentes emocionales y conductuales. Tampoco se halló evidencia de otras dimensiones sugeridas por algunos autores, como la cognitiva (Tomas et al., 2016) o la agéntica (Reeve y Shin, 2020). El apoyo de los docentes a la autonomía del estudiante, la autoeficacia, los vínculos adaptativos, y demás facilitadores, parecen aglutinarse en una única dimensión asociada al CE. Por el contrario, los pensamientos descalificadores, las relaciones disfuncionales o negativas, y demás obstaculizadores se unifican en un único componente de desafección (Jang et al., 2016). No obstante, aún son necesarios estudios ulteriores que confirmen esta estructura bidimensional por medio de Análisis Factoriales Confirmatorios.

Respecto a las propiedades psicométricas del instrumento, el mismo mostró un alto nivel de consistencia interna y evidencias de validez de criterio con las calificaciones escolares y tareas de habilidades académicas.

micas (cálculo matemático y comprensión lectora). Las correlaciones fueron significativas, moderadas, y positivas, similares a los reportado por estudios previos, respecto de la relación entre el CE y el desempeño escolar (Lei et al., 2018; Wonglorsaichon et al., 2014). Cabe destacar que el CE se vio más fuertemente relacionado con las calificaciones escolares que con el desempeño en las habilidades académicas. Esto puede deberse a que el CE también refiere a otros factores vinculados con la adaptación a la escuela, y que inciden en las notas escolares, tales como la participación en clase, la adhesión a normas de conducta, la relación con cada docente y el compañerismo (Griffiths et al., 2009). Además, debe notarse que la dimensión “Compromiso Escolar y Facilitadores” no se asoció con la comprensión lectora. Estudios previos, también han reportado hallazgos similares respecto de la relación entre distintos procesos psicológicos y la comprensión lectora y el cálculo matemático. Por ejemplo, Zamora et al. (2020) hallaron que el reporte paterno de los niveles de impulsividad de los niños se asociaba con el cálculo matemático, pero no con la comprensión lectora, y del Valle et al. (2019) indican que mientras la relación entre el uso de estrategias desadaptativas de regulación emocional y el cálculo matemático es moderada (-,47), la relación con la comprensión lectora es significativamente inferior (-,26). También, debe tenerse en cuenta que la comprensión lectora es un proceso complejo integrado por múltiples niveles, y que la medida utilizada puede no haber sido lo suficientemente exhaustiva en la indagación del rendimiento en esta área.

5. Conclusiones

Este estudio ha brindado una primera versión de un instrumento sencillo, válido y confiable para la evaluación del CE y sus facilitadores en estudiantes de segundo ciclo de escuela primaria, adaptado a las pautas lingüísticas, conceptuales y culturales del contexto argentino. Por lo tanto, el mismo podrá ser una herramienta útil como base para la implementación de intervenciones en el aula, que tiendan a conocer e incrementar los niveles de CE para la mejora del desempeño, así como para la potenciación de otros efectos positivos (por ejemplo, el aumento del bienestar de los estudiantes, o la generación de resiliencia académica) y la prevención de problemáticas escolares a corto y a largo plazo (deserción, desinterés). Asimismo, el cuestionario supone una herramienta en el ámbito de la investigación, en aquellos estudios en que esté implicado el CE.

Es preciso señalar ciertas limitaciones. Se debe tener en cuenta que corresponde a una primera exploración del instrumento, siendo pequeño (aunque adecuado) el tamaño de la muestra (Kyriazos, 2018), y que esta presenta cierta homogeneidad en cuanto a las características sociodemográficas de sus integrantes, pertenecientes a dos colegios de gestión pública cuyas poblaciones son similares en cuanto a nivel socioeconómico y grupo cultural de pertenencia. Esto limita parcialmente la posibilidad de generalización de estos resultados, reduciendo el alcance poblacional de la adaptación realizada. Además, sería aconsejable que se llevase a cabo la repetición del proceso mediante una validación cruzada, debido a las fluctuaciones que los estadísticos derivados de las puntuaciones de los ítems pueden presentar en función de la muestra utilizada (Carretero-Dios y Pérez, 2005). Por ello, este trabajo deja abierta la posibilidad de seguir trabajando sobre este instrumento en estudios futuros, que tengan el propósito de ampliar el alcance de este cuestionario, adaptándolo a otros rangos etarios y estratos sociodemográficos. Por otra parte, es necesario realizar estudios confirmatorios sobre la estructura encontrada. Finalmente, el CE es un componente aún poco analizado, pero el estudio de las variables que afectan a la motivación y previenen el fracaso no debe limitarse solo a él. El CE se asocia con otra multiplicidad de fenómenos que aún es necesario explorar mediante nuevos estudios para poder tener una mayor comprensión de los procesos educativos e intervenir en formas más efectivas.

Referencias

- Abusamra, V., Ferreres, A., Raiter, A., De Beni, R. y Cornoldi, C. (2010). *Test leer para comprender TLC. Evaluación de la comprensión de textos*. Paidós.
- American Psychological Association (2010). *Ethical principles of psychologists and code of conduct*. <http://www.apa.org/ethics/code/principles.pdf>
- Andrés, M. L., Stelzer, F., Canet Juric, L., Introzzi, I., Rodríguez-Carvajal, R. y Navarro Guzmán, J. I. (2017). Emotion regulation and academic performance: a systematic review of empirical relationships. *Psicología em Estudo*,

- 22(3), 299-311.
<https://doi.org/10.4025/psicolestud.v22i3.34360>
- Appleton, J., Christenson, S., Kim, D. y Reschly, A. (2006). Measuring cognitive and psychological engagement: Validation of the student engagement instrument. *Journal of School Psychology, 44*(5), 427-445.
<https://doi.org/10.1016/j.jsp.2006.04.002>
- Bolio Domínguez, V. y Pinzón Lizarraga, L. M. (2019). Construcción y validación de un instrumento para evaluar las características de la responsabilidad social universitaria en estudiantes universitarios. *Revista Internacional De Educación para la Justicia Social, 8*(1), 79-96.
<https://doi.org/10.15366/riejs2019.8.1.005>
- Carretero-Dios, H. y Pérez, C. (2005). Normas para el desarrollo y revisión de estudios instrumentales. *International Journal of Clinical and Health Psychology, 5*(3), 521-551.
- Carvajal, A., Centeno, C., Watson, R., Martínez, M. y Sanz Rubiales, A. (2011). ¿Cómo validar un instrumento de medida de la salud? *Anales del Sistema Sanitario de Navarra, 34*(1), 63-72.
<https://doi.org/10.4321/s1137-66272011000100007>
- Center for Evaluation y Education Policy. (2007). *Voices of students on engagement: A report on the 2006 High School Survey of Student Engagement*. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED495758.pdf>
- Chahín-Pinzón, N. (2014). Aspectos a tener en cuenta cuando se realiza una adaptación de test entre diferentes culturas. *Psychologia: Avances de la Disciplina, 8*(2), 109-112.
<https://doi.org/10.21500/19002386.1225>
- Clarkson, D. B. y Jennrich, R. I. (1988). Quartic rotation criteria algorithms. *Psychometrika, 53*(2), 251-259.
<https://doi.org/10.1007/BF02294136>
- Connell, J. P. y Wellborn, J. G. (1991). Competence, autonomy, and relatedness: A motivational analysis of self-system processes. En M. R. Gunna, y L. A. Sroufe (Eds.), *The Minnesota symposia on child psychology (Vol. 23). Self-processes and development* (pp. 43-77). Lawrence Erlbaum Associates.
- Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas. (2006). *Lineamientos para el comportamiento ético en las ciencias sociales y humanidades (CSyH)*. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de Argentina.
- del Valle, M., Zamora, E. V., Irurtia, M. J., Andrés, M. L. y Urquijo, S. (2019). Efecto del uso de estrategias cognitivas de regulación emocional sobre las habilidades académicas de cálculo y competencia lectora en adolescentes. *Investigaciones en Psicología, 24*(1), 5-23.
- Duckworth, A. L. y Yeager, D. S. (2015). Cognitive ability for educational purposes. *Educational Researcher, 44*(4), 237-251. <https://doi.org/10.3102/0013189X15584327.Measurement>
- Fernández da Lama, R. (2019). Student engagement: a non-systematic review of its conceptualization, models and assessment instruments. *Investigaciones en Psicología, 24*(1), 87-95.
- Ferrando, P. J. y Anguiano-Carrasco, C. (2010). El análisis factorial como técnica de investigación en Psicología. *Papeles del Psicólogo, 31*(1), 18-33.
- Finn, J. D. y Zimmer, K. S. (2012). Student engagement: What is it? Why does it matter? En S. L. Christenson, A. L. Reschly y C. Wylie (Ed.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 97-132). Springer.
https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7_5
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C. y Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research, 74*(1), 59-109.
<https://doi.org/10.3102/00346543074001059>
- Fredricks, J. A. y McColskey, W. (2012). The measurement of student engagement: A comparative analysis of various methods and student self-report instruments. En S. L. Christenson, A. L. Reschly y C. Wylie (Ed.), *Handbook of Research on Student Engagement* (pp. 763-782). Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7_5
- Fredricks, J., McColskey, W., Meli, J., Mordica, J., Montrosse, B. y Mooney, K. (2011). Measuring student engagement in upper elementary through high school: A description of 21 instruments. *Issues & Answers, 98*.
https://ies.ed.gov/ncee/edlabs/regions/southeast/pdf/re1_2011098.pdf

- Furrer, C. J., Skinner, E. A. y Pitzer, J. R. (2014). The influence of teacher and peer relationships on students' classroom engagement and everyday resilience. En D. J. Shernoff y J. Bempechat (Eds.), *Engaging youth in schools: Empirically-based models to guide future innovations* (pp. 101-123). Teachers College Press.
- González, A., Paoloni, P. V., Donolo, D. y Rinaudo, C. (2015). Compromiso conductual y desafección con las actividades escolares: Explorando un modelo de facilitadores motivacionales. *Anales de Psicología*, 31(3), 869-878. <https://doi.org/10.6018/analesps.32.1.176981>
- González-Alba, B., Cortés-González, P. y Rivas-Flores, J. I. (2020). Experiencia escolar, diversidad y ciudadanía justa. Un estudio biográfico-narrativo. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(1), 41-58. <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.1.002>
- Griffiths, A. J., Sharkey, J. D. y Furlong, M. J. (2009). *Student engagement and positive school adaptation*. En R. Gilman, E. S. Huebner y M. J. Furlong (Eds.), *Handbook of positive psychology in schools* (p. 197-211). Routledge.
- Gutiérrez, M., Sancho, P., Galiana, L. y Tomás, J. M. (2018). Autonomy support, psychological needs satisfaction, school engagement and academic success: A mediation model. *Universitas Psychologica*, 17(5), 1-12. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy17-5.aspn>
- Henson, R. K. y Roberts, J. K. (2006). Use of exploratory factor analysis in published research: Common errors and some comment on improved practice. *Educational and Psychological Measurement*, 66(3), 393-416. <https://doi.org/10.1177/0013164405282485>
- Immekus, J. C. y Ingle, W. K. (2019). A test and cross-validation of the factor structure of the engagement versus disaffection with learning instrument among middle school students. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 37(4), 504-511. <https://doi.org/10.1177/0734282917742569>
- Institute for Research and Reform in Education. (1998). *Research Assessment Package for Schools (RAPS): Manual for elementary and middle school assessments*. Institute for Research and Reform in Education.
- Jang, H., Kim, E. J. y Reeve, J. (2016). Why students become more engaged or more disengaged during the semester: A self-determination theory dual-process model. *Learning and Instruction*, 43, 27-38. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2016.01.002>
- Kong, Q., Wong, N. y Lam, C. (2003). Student engagement in mathematics: Development of instrument and validation of construct. *Mathematics Education Research Journal*, 15(1), 4-21.
- Kyriazos, T. A. (2018). Applied psychometrics: sample size and sample power considerations in factor analysis (EFA, CFA) and SEM in general. *Psychology*, 9(8), 86856. <https://doi.org/10.4236/psych.2018.98126>
- Lara, L., Saracostti, M., Navarro, J. J., de-Toro, X., Miranda-Zapata, E., Trigger, J. M. y Fuster, J. (2018). Compromiso escolar: Desarrollo y validación de un instrumento. *Revista Mexicana de Psicología*, 35(1), 52-62.
- Lei, H., Cui, Y. y Zhou, W. (2018). Relationships between student engagement and academic achievement: A meta-analysis. *Social Behavior and Personality: An International Journal*, 46(3), 517-528. <https://doi.org/10.2224/sbp.7054>
- Lloret-Segura, S., Ferreres-Traver, A., Hernández-Baeza, A. y Tomás-Marco, I. (2014). El análisis factorial exploratorio de los ítems: una guía práctica, revisada y actualizada. *Anales de Psicología*, 30(3), 1151-1169. <https://doi.org/10.6018/analesps.30.3.199361>
- Lorenzo-Seva, U. y Ferrando, P. J. (2019). *Factor analysis* (Versión 10.10.01). <https://psico.fcep.urv.cat/utilitats/factor>
- Mahatmya, D., Lohman, B. J., Matjasko, J. L. y Farb, A. F. (2012). Engagement across developmental periods. En S. L. Christenson, A. L. Reschly y C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 45-63). Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7_5
- Martin, A. J. (2009). Motivation and engagement across the academic life span: A developmental construct validity study of elementary school, high school, and university/college students. *Educational and Psychological Measurement*, 69(5), 794-824. <https://doi.org/10.1177/0013164409332214>

- McHugh, R. K. y Otto, M. W. (2012). Refining the measurement of distress Intolerance. *Behavior Therapy*, 43(3), 641-651. <https://doi.org/10.1016/j.beth.2011.12.001>
- Ministerio de Educación y Deportes. (2017). *Principales cifras del sistema educativo nacional*. <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL005678.pdf>.
- Miñano, P., Gilar, R. y Castejón, J. L. (2012). A structural model of cognitive motivational variables as explanatory factors of academic achievement in Spanish language and mathematics. *Anales de Psicología*, 28, 45- 54.
- Miranda-Zapata, E., Lara, L., Navarro, J. J., Saracostti, M. y de-Toro, X. (2018). Modeling the effect of school engagement on attendance to classes and school performance. *Revista de Psicodidáctica*, 23(2), 102–109. <https://doi.org/10.1016/j.psicod.2018.02.003>
- Miserandino, M. (1996). Children who do well in school: Individual differences in perceived competence and autonomy in above-average children. *Journal of Educational Psychology*, 88, 203-214. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.88.2.203>
- Molinari, A., y Sánchez Rosas, J. (2018). Compromiso comportamental: Propuestas para la evaluación de participación social académica. *Contextos de Educación*, 20(25), 90-100.
- Montero, I. y León, O. G. (2002). Clasificación y descripción de las metodologías de investigación en Psicología. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 2(3), 503-508.
- Peña, G., Cañoto, Y. y Angelucci, L. (2017). Involucramiento académico: una escala. *Páginas de Educación*, 10(1), 114-136. <https://doi.org/10.22235/pe.v10i1.1361>
- Reeve, J. y Shin, S. H. (2020). How teachers can support students' agentic engagement. *Theory into Practice*, 59(2), 150-161. <https://doi.org/10.1080/00405841.2019.1702451>
- Reich, J., Thompson, M. G., Cowling, B. J., Iuliano, A. D., Greene, C., Chen, Y., Phadnis, R., Leung, N. H. L., Song, Y., Fang, V. J., Xu, C., Dai, Q., Zhang, J., Zhang, H. y Havers, F. (2020). Comparison of alternative full and brief versions of functional status scales among older adults in China. *PloS One*, 15(8), e0234698. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0234698>
- Reschly, A. L. y Christenson, S. L. (2012). Jingle, jangle, and conceptual haziness: evolution and future directions of the engagement construct. En S. L. Christenson, A. L. Reschly y C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 3-19). Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7_5
- Rigo, D. Y. y Donolo, D. (2014). Entre pupitres y pizarrones. Retos en educación primaria: El aprendizaje con compromiso. *Educatio Siglo XXI*, 32(2), 59-80. <https://doi.org/10.6018/j/202161>
- Sandoval-Muñoz, M. J., Mayorga-Muñoz, C. J., Elgueta-Sepúlveda, H. E., Soto-Higuera, A. I., Viveros-Lopomo, J. y Riquelme-Sandoval, S. V. (2018). Compromiso y motivación escolar: una discusión conceptual. *Revista Educación*, 42(2), 66-79. <https://doi.org/10.15517/revedu.v42i2.23471>
- Sinatra, G. M., Heddy, B. C. y Lombardi, D. (2015). The challenges of defining and measuring student engagement in science. *Educational Psychologist*, 50(1), 1-13. <https://doi.org/10.1080/00461520.2014.1002924>
- Sinclair, M. F., Christenson, S. L., Lehr, C. A. y Anderson, A. R. (2003). Facilitating student engagement: Lessons learned from Check & Connect longitudinal studies. *The California School Psychologist*, 8(1), 29-41. <https://doi.org/10.1007/BF03340894>
- Skinner, E. A., Kindermann, T. A. y Furrer, C. J. (2009). A motivational perspective on engagement and disaffection: Conceptualization and assessment of children's behavioral and emotional participation in academic activities in the classroom. *Educational and Psychological Measurement*, 69(3), 493-525. <https://doi.org/10.1177/0013164408323233>
- Skinner, E., Furrer, C., Marchand, G. y Kindermann, T. (2008). Engagement and disaffection in the classroom: Part of a larger motivational dynamic? *Journal of Educational Psychology*, 100(4), 765-781. <https://doi.org/10.1037/a0012840>

- Tian, L., Tian, Q. y Huebner, E. S. (2016). School-related social support and adolescents' school-related subjective well-being: The mediating role of basic psychological needs satisfaction at school. *Social Indicators Research*, 128(1), 105-129. <https://doi.org/10.1007/s11205-015-1021-7>
- Timmerman, M. E. y Lorenzo-Seva, U. (2011). Dimensionality assessment of ordered polytomous items with parallel analysis. *Psychological Methods*, 16(2), 209-220. <https://doi.org/10.1037/a0023353>
- Tinio, M. F. (2009). Academic engagement scale for grade school students. *The Assessment Handbook*, 2(1), 64-75.
- Tomás, J. M., Gutiérrez, M., Sancho, P., Chireac, S. M. y Romero, I. (2016). El compromiso escolar (*school engagement*) de los adolescentes: Medida de sus dimensiones. *Enseñanza & Teaching*, 34(1), 119-135. <https://doi.org/10.14201/et2016341119135>
- Veiga, F. (2013). Envolvimento dos alunos na escola: Elaboração de uma nova escala de avaliação. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(1), 441-450.
- Vernucci, S., Canet-Juric, L., Andrés, M. L. y Burín, D. (2017). Comprensión lectora y cálculo matemático: El rol de la memoria de trabajo en niños de edad escolar. *Psykhé*, 26(2), 1-13. <https://doi.org/10.7764/psykhe.26.2.1047>
- Vilà, R., Aneas, A., Rubio, M. J. y Freixa, M. (2019). El valor del compromiso del estudiante para la garantía de calidad de la educación superior. Alejándose del enfoque regulatorio. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 17(2), 107-122. <https://doi.org/10.15366/reice2019.17.2.006>
- Wang, M. T. y Hofkens, T. L. (2019). Beyond classroom academics: A school-wide and multi-contextual perspective on student engagement in school. *Adolescent Research Review*, 5, 1-15. <https://doi.org/10.1007/s40894-019-00115-z>
- Wang, M. T., Willet, J. B. y Eccles, J. S. (2011). The assessment of school engagement: Examining dimensionality and measurement invariance by gender and race/ethnicity. *Journal of School Psychology*, 49(4), 465-480. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2011.04.001>
- Wieland, A., Durach, C. F., Kembro, J. y Treiblmaier, H. (2017). Statistical and judgmental criteria for scale purification. *Supply Chain Management*, 22(4), 321-328. <https://doi.org/10.1108/SCM-07-2016-0230>
- Wilkinson, G. (1993). *Wide range achievement test 3*. Wide Range, Inc.
- Wonglorsaichon, B., Wongwanich, S. y Wiratchai, N. (2014). The influence of students school engagement on learning achievement: A structural equation modeling analysis. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 116, 1748-1755. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.01.467>
- World Medical Association (2013). *Declaration of Helsinki – Ethical principles for medical research involving human subjects*. <https://www.wma.net/policies-post/wma-declaration-of-helsinki-ethical-principles-for-medical-research-involving-human-subjects/>
- Zamora, E., del Valle, M., Galli, J. I., Vernucci, S., Canet, Juric, L. y Richard's, M. (2020). Evaluación de la impulsividad por múltiples informantes: Escala de impulsividad de dominio específico en niños. *Evaluar*, 20(2), 35-50.

Anexo I

Cuestionario de Dimensiones y Facilitadores del Compromiso Escolar

Por favor, leé cada una de las siguientes oraciones. Después, respondé *qué tan de acuerdo estás vos* con cada una de ellas, marcando con una cruz solamente la opción que corresponda. No hay respuestas correctas o incorrectas.

	Muy de acuerdo	Algo de acuerdo	No muy de acuerdo	Para nada de acuerdo
1. Me esfuerzo para que me vaya bien en la escuela.				
2. Cuando estoy en clase, me siento bien.				
3. Disfruto de aprender cosas nuevas en clase.				
4. Me interesan las cosas que hacemos en clase.				
5. En clase, pongo todo mi esfuerzo.				
6. Me siento mal cuando estoy en clase.				
7. Cuando estoy en clase, escucho atentamente.				
8. Me aburro cuando mi maestro o maestra explica algo nuevo.				
9. Me engancho con las actividades que hacemos en clase.				
10. En la clase hago lo mínimo, como para zafar.				
11. Me siento enojado cuando tengo que hacer actividades en clase.				
12. Estar en clase es divertido.				
13. No puedo hacer que me vaya bien en la escuela.				
14. El mejor modo de sacarme buenas notas es caerle bien a mi maestro o maestra.				
15. Hago la tarea en casa porque quiero entender el tema.				
16. Trabajo en las actividades de clase porque me resultan interesantes.				
17. Pienso que es importante hacer las actividades de clase.				
18. Hago las actividades de clase porque quiero aprender cosas nuevas.				
19. Siento que mi maestro o maestra me ignora.				
20. Esforzarme es el mejor modo de que me vaya bien en la escuela.				
21. No me va a ir bien en la escuela si a mi maestro o maestra le caigo mal.				
22. Hago las actividades de clase porque es divertido.				
23. Tengo que tener suerte para que me vaya bien en la escuela.				
24. Hago la tarea en casa porque me gusta hacerla.				
25. Me siento enojado cuando estoy con mi maestro o maestra.				

26. Hago las actividades de clase porque me importa que me vaya bien en la escuela.
 27. No sé qué tengo que hacer para sacarme buenas notas.
 28. Hago la tarea en casa porque quiero aprender cosas nuevas.
 29. Puedo esforzarme mucho en la escuela.
 30. No me siento feliz cuando estoy con mi maestro o maestra.
 31. Hago la tarea en casa porque es divertido.
 32. No tengo suerte en la escuela.
-

Breve CV de los/as autores/as

Rosario Gelpi Trudo

Licenciada en Psicología por la Universidad Nacional de Mar del Plata. Desarrolló su tesis de grado en el marco de un proyecto de evaluación de la autorregulación cognitiva y emocional y el rendimiento académico en población infantil. Fue becaria de la categoría Estudiante Avanzado de la Universidad Nacional de Mar del Plata, y adscripta a la docencia en las cátedras Introducción a la Psicología y Psicología Cognitiva de la Facultad de Psicología UNMDP. Actualmente se desempeña como Becaria Doctoral del CONICET en el Instituto de Psicología Básica, Aplicada y Tecnología - IPSIBAT-, llevando adelante un proyecto para conocer la influencia del uso de nuevas tecnologías en las funciones ejecutivas, el autocontrol y el desempeño académico en población infantil. Email: rosariogelpitrudo@gmail.com

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-7201-6832>

Macarena Verónica del Valle

Licenciada en Psicología por la Universidad Nacional de Mar del Plata. También realizó una Especialización en Psicoterapia Cognitiva en la Fundación Aiglé y un Master en Investigación en Educación en la Universidad de Valladolid, España. Actualmente, es estudiante del Doctorado en Psicología de la UNMDP y Becaria Doctoral del CONICET. Es docente en la cátedra de Teorías del Aprendizaje de la Universidad Nacional de Mar del Plata y auxiliar en proyectos de investigación del Instituto de Psicología Básica, Aplicada y Tecnología -IPSIBAT-. Macarena ha asistido a diversos cursos de posgrado y ha sido expositora en congresos de alcance nacional e internacional. Posee diversas publicaciones sobre procesos básicos, aprendizaje, funciones ejecutivas, características psicológicas, psicología cognitiva y metodología de investigación, medición y evaluación. Se área de trabajo son los procesos de autorregulación cognitiva y emocional en el ámbito educativo. Email: mdelvalle1989@gmail.com

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-3549-7224>

Carolina Magalí Pagano

Estudiante de la Licenciatura en Psicología en la Universidad Nacional de Mar del Plata. Desarrolló su tesis de grado en el marco de un proyecto de evaluación de autorregulación cognitiva y emocional y rendimiento académico en población infantil, participando del equipo de investigación en la toma de datos y en el análisis e interpretación de resultados. Realizó pasantías en el ámbito de la Psicología Educativa, asistiendo en equipos de orientación interdisciplinarios de dos colegios de la ciudad de Mar del Plata. También se desempeña en el ámbito del acompañamiento terapéutico infantil.

Email: carolinamagali64@gmail.com

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-9834-0964>

María Laura Andrés

Licenciada y Doctora en Psicología por la Universidad Nacional de Mar del Plata. También es Master en Psicología, Educación y Desarrollo por la Universidad de Cádiz, España y Magíster en Psicología Cognitiva y Aprendizaje por FLACSO-UAM (Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Argentina; Universidad Autónoma de Madrid, España). Es Investigadora asistente del CONICET y docente de la cátedra Psicología Cognitiva de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Mar del Plata. Trabaja actualmente en el Instituto de Psicología Básica, Aplicada y Tecnología. Ha realizado investigaciones en las temáticas de regulación emocional, salud mental y desempeño académico. Actualmente trabaja en la puesta a prueba de un modelo teórico para conocer las relaciones de las funciones ejecutivas y la tolerancia al distrés sobre el desempeño académico en niños y coordina el desarrollo de un programa de aprendizaje socioemocional para el aula. Email: marialauraandres@gmail.com

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-4398-2043>

Ana García Coni

Licenciada y Doctora en Psicología por la Universidad Nacional de Mar del Plata. Es investigadora asistente del CONICET, y docente de la cátedra Teorías del Aprendizaje de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Mar del Plata. Trabaja actualmente en el Instituto de Psicología Básica, Aplicada y Tecnología. Su lugar de trabajo es el Instituto de Psicología Básica, Aplicada y Tecnología (IPSIBAT; UNMDP- CONICET). Su área de trabajo es la Psicología Cognitiva, la Psicología del Desarrollo y la Psicología Educativa, específicamente la flexibilidad cognitiva, la categorización y los procesos inhibitorios en niños escolares y adolescentes. También trabaja sobre el impacto que las creencias implícitas sobre la inteligencia tienen en el desempeño escolar. Email: anagconi@gmail.com

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-6304-7880>

Lorena Canet Juric

Doctora en Psicología y Mg. en Psicología Cognitiva y Aprendizaje por FLACSO-Universidad Autónoma de Madrid. Investigadora CONICET. Es docente de Psicología Cognitiva de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Mar del Plata. Trabaja actualmente en el Instituto de Psicología Básica, Aplicada y Tecnología. Posee numerosas publicaciones en revistas científicas sobre temas vinculados al aprendizaje y las Funciones Ejecutivas. Ha coordinado y/o participado en numerosas actividades de extensión destinadas a docentes y a padres. Su tema de investigación actual es la exploración de las relaciones entre diversas herramientas de autorregulación (memoria de trabajo e inhibición) y su vinculación con el autocontrol y el rendimiento escolar en los niños. Email: lc Janetjuric@gmail.com

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-4147-4889>

Eficacia de un Programa de Innovación Docente en el Rendimiento, la Adquisición de Competencias Específicas y la Autoevaluación del Alumnado

Effectiveness of a Teaching Innovation Program in the Academic Performance, the Acquisition of Specific Competences and the Self-Assessment of the Students

M^a del Mar Benítez Hernández *, Juan Francisco Rodríguez-Testal y Macarena Torrado Herrera

Universidad de Sevilla, España

DESCRIPTORES:

Innovación pedagógica
 Rendimiento académico
 Competencias
 Autoevaluación
 Adaptaciones curriculares

RESUMEN:

En el contexto académico actual el aprendizaje por competencias implica la renovación a metodologías más activas que se acerquen a la realidad profesional, y cambios en la forma de evaluar. El presente estudio, realizado durante los cursos 2017/2018 y 2018/2019, trata de valorar la eficacia de una experiencia de innovación docente en la adquisición de competencias específicas, el rendimiento académico y la autoevaluación de 44 estudiantes del Máster de Psicología General Sanitaria (MPGS). En concreto, el alumnado participó en el diseño y desarrollo de un programa de entrenamiento de habilidades sociales (HHSS) para pacientes, actuando como terapeuta-coterapeuta (participación directa), y/u observador-registrador (participación indirecta). Asimismo, se incorporó a la experiencia a dos alumnas invidentes para determinar qué tipo de adaptaciones se podrían llevar a cabo. Los resultados muestran que el alumnado ha adquirido las competencias específicas evaluadas y se ha producido una mejora del rendimiento académico, así como de la autoevaluación global y por competencias. A este respecto, no se encontraron diferencias entre el alumnado en función de su participación. Por otro lado, se hallaron diferencias entre la evaluación y autoevaluación, aunque con un tamaño del efecto bajo al concluir el programa. Finalmente, se discuten los hallazgos y las adaptaciones curriculares.

KEYWORDS:

Teaching method innovations
 Academic performance
 Competences
 Self-assessment
 Curriculum modification

ABSTRACT:

In the current academic context learning by competencies implies the renewal of more active methodologies that approach the professional reality, and changes in the way of assessing. The present study, carried out during the 2017/2018 and 2018/2019 school years, tries to evaluate the effect of a teaching innovation experience in the acquisition of specific competences, academic performance, and self-assessment of 44 students of the Master's Degree in General Health Psychology. Specifically, the students participated in a design and development of social skills training program for patients in two way, as therapist-cotherapist (direct participation) and/or observer-recorder (indirect participation). Also, two blind students were incorporated into the experience to assess what kind of adaptations could be made. The results show that students have acquired the specific competences evaluated and the academic performance has improved as well as global self-assessment and by competencies have improved too. On this matter, based on participation, no differences were found among students. On the other hand, based on evaluation, differences were found according to evaluation or self-assessment, although with a smaller size effect at the end of the program. Finally, results and curricular adaptations are discussed.

CÓMO CITAR:

Benítez-Hernández, M. M., Rodríguez Testal, J. F. y Torrado, M. (2021). Eficacia de un programa de innovación docente en el rendimiento, la adquisición de competencias específicas y la autoevaluación del alumnado. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 14(1), 191-208.

<https://doi.org/10.15366/riee2021.14.1.011>

*Contacto: marbenitez@us.es

ISSN: 1989-0397

<https://revistas.uam.es/riee>

Recibido: 1 de octubre 2020
 1ª Evaluación: 16 de noviembre 2020
 2ª Evaluación: 20 de enero 2021
 Aceptado: 24 de enero 2021

1. Introducción

Los retos planteados por el Espacio Europeo de Educación Superior (en adelante EEES) suponen un cambio en el paradigma educativo tanto en la naturaleza del aprendizaje como en el papel de la evaluación. Actualmente, la educación universitaria española está inmersa en el proceso de adaptación que supone la formación por competencias, la renovación a metodologías más activas que se acerquen a la realidad profesional y la evaluación como estrategia positiva de aprendizaje (Castañeda, 2016; Fernández, 2010; Tejada y Ruiz, 2016; Zabalza, 2013).

Envueltos en este proceso de cambio, no podemos olvidar que la innovación docente debe estar debidamente justificada, ser viable y práctica y estar pensada desde la mejora y actualización de la formación. Además, debe ser documentada y evaluada, contrastando su eficacia, eficiencia y efectividad. En palabras de Zabalza (2013), “innovar no es solo hacer cosas distintas sino hacer cosas mejores” (p.117).

Por ello, antes que nada, nos gustaría delimitar el concepto de aprendizaje por competencias, puesto que ocupa un lugar central en la formación superior derivada del EEES. Aunque no existe una definición consensuada del término, la Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo relativa a la creación del Marco Europeo de Cualificaciones para el Aprendizaje Permanente la define como:

Demostrada capacidad para utilizar conocimientos, destrezas y habilidades personales, sociales y/o metodológicas, en situaciones de estudio o de trabajo y en el desarrollo profesional y/o personal. En el Marco Europeo de Cualificaciones, la competencia se describe en términos de responsabilidad y autonomía. (UE, 2008, pp. C111/4)

Profundizando un poco más, encontramos que otros autores describen las competencias como un conjunto de conocimientos, capacidades y aptitudes que se ponen en práctica para resolver una situación o problemática determinada, resaltando que son adquiridos mediante el aprendizaje y la experiencia (Castañeda, 2016; Fernández, 2010; Rodríguez, 2007; Tejada y Ruiz, 2016).

Por lo tanto, con relación al aprendizaje por competencias, podemos afirmar que ya no se pone el énfasis en los contenidos sino en el aprendizaje orientado a la solución de problemas, otorgando un papel activo y reflexivo al alumnado, que fomente el aprendizaje autónomo pero guiado de los estudiantes (Fernández, 2010; Zabalza, 2013) y adaptando la formación universitaria a las exigencias del mundo laboral (Rodríguez, 2007). Es decir, dotando al aprendizaje de funcionalidad con la intención de que se alcancen las competencias profesionales de forma práctica y motivada (Valle y Manso, 2018). Existe evidencia científica de que el alumnado que aprende de manera activa aplica mejor los conocimientos adquiridos y se encuentran más satisfechos con el proceso de aprendizaje (Armbruster et al., 2009; Ramos-Villagrasa et al., 2019).

En este sentido, muchos autores relacionan al rendimiento académico con el logro de un complejo proceso de aprendizajes que implican a la autoeficacia, autorregulación y ajuste emocional. Se trata de buscar una mayor implicación y autonomía del alumnado, la integración de sus potencialidades, el uso adaptativo de sus estrategias, estilos de afrontamiento, y regular la percepción de que las calificaciones son una consecuencia derivada de estos procesos de aprendizaje (Rodríguez et al., 2011; Tipismana, 2019).

Del mismo modo, esta metodología de enseñanza-aprendizaje puede beneficiar las adaptaciones curriculares. Las personas con discapacidad se encuentran con muchas de las barreras del sistema universitario descritas anteriormente, como un enfoque de aprendizaje por contenidos, metodologías poco dinámicas, etc. Con respecto a esto, los estudios señalan que una metodología didáctica basada en la participación beneficia la formación de este colectivo y consideran que, asimismo, un diseño de programa inclusivo de buenas prácticas de enseñanza revertirá en la mejora del aprendizaje de todo el alumnado (Adams y Holland, 2006; Moriña-Diez et al., 2013).

2. Revisión de la literatura

Como podemos observar son muchos los cambios, modificaciones y adaptaciones que pueden ser llevadas a cabo para cumplir con los objetivos propuestos por el EEES.

En una investigación realizada por Castañeda (2016) se planteó si los Planes de Estudio están realmente desarrollando los principios fundamentales de la formación por competencias. Para ello, evaluaron

mediante entrevistas, cuestionarios y grupos de discusión, a docentes y alumnos/as. Los resultados han puesto de manifiesto que la formación universitaria aún dista de alcanzar una educación basada en competencias. Por ejemplo, entre otros aspectos, se observó que falta una mayor integración de los perfiles profesionales durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, que aún se mantienen metodologías más teóricas que prácticas, que habría que delimitar más las competencias profesionales y mejorar el sistema de evaluación del aprendizaje.

Con relación a la profesión del psicólogo/a existe gran interés en conocer cuáles son las competencias que se deben adquirir, así como la manera de evaluar esa adquisición. La American Psychological Association (APA) es la que ha ofrecido la definición más completa sobre las competencias de los profesionales de la psicología, influyendo en programas formativos a nivel mundial (Lasa, 2007). Asimismo, destacan las publicaciones llevadas a cabo por la Conferencia de Competencias desde 2007. Por un lado, los trabajos de Hatcher y Lassiter (2007) donde concretan las competencias de carácter práctico que debe adquirir el psicólogo. Y por el otro, el de Fouad y otros (2009) que señala los criterios que se deben considerar en cada competencia y su forma de evaluar.

Actualmente en España los programas docentes de los Másteres de Psicología General Sanitaria (MPGS) se centran en garantizar las competencias establecidas en la orden ECD/1070/2013 por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales de MPGS que habilite para el ejercicio de la profesión titulada y regulada de Psicólogo/a General Sanitario.

En un estudio realizado por Jenaro y otros (2016) se evaluó la adquisición de competencias establecidas en el MPGS de la Universidad de Salamanca a través de una encuesta a 244 estudiantes. Los resultados mostraron que el alumnado presentaba elevada satisfacción con la adquisición de competencias teóricas y prácticas a través del prácticum, siendo las valoraciones medias-bajas en las asignaturas teóricas-prácticas. Estos hallazgos están en coherencia con lo argumentado anteriormente, demostrando la necesidad de mejorar las metodologías didácticas empleadas en las asignaturas teórico-prácticas. Asimismo, los estudiantes realizaban una autoevaluación final en cada asignatura donde valoraban su aprendizaje con relación a dichas competencias específicas. En la literatura hemos encontrado que muchos estudios defienden la incorporación de este tipo de evaluación en la universidad.

Por un lado, destaca el trabajo de Boud (1995) que define la autoevaluación como la participación activa y responsable del alumnado en la realización de juicios sobre su propio aprendizaje. Este autor ha llevado a cabo numerosos estudios y en su revisión de los procesos de autoevaluación y su relación con el aprendizaje, no encontró diferencias significativas entre las puntuaciones del alumnado y del profesorado al utilizar este tipo de técnicas (como se citó en Fernández, 2010).

Por su parte, Dochy et al. (1999) concluyeron que la autoevaluación es un proceso que mejora con el tiempo y especialmente con la retroalimentación. A este respecto, diversos autores coinciden en que la capacidad de valorar el propio progreso ya es parte de las competencias (Fernández, 2010; Gimeno y Gallego, 2007). En este sentido, Bronkbank y MacGill (2002), exponen que la autoevaluación promueve el aprendizaje reflexivo. Asimismo, Villardón (2006) señala que proporciona estrategias de desarrollo personal y profesional como la capacidad crítica, la autonomía, el compromiso, la responsabilidad y la motivación para el aprendizaje.

Al respecto, la forma de ser y ejercer la labor docente influye en la construcción de la identidad profesional de los y las estudiantes (Colomo y Gabarda, 2019). Aunque cada estudiante responde a un estilo particular y predominante de aprendizaje, según Saul y otros (2016), si es estimulado por estrategias de enseñanza adecuadas se fomentará la construcción de su propio conocimiento y con ello la mejora de su rendimiento. Por ello, es necesario que la labor del docente no solo se limite a la transmisión de información y conocimientos, sino que se trata de que puedan plantear situaciones al alumnado que se acerquen a la realidad profesional, donde manifestándose alguna dificultad, los alumnos y alumnas pueda reflexionar y demostrar cómo hacen uso de sus conocimientos, habilidades y actitudes para establecer respuestas a las problemáticas que se planteen (Delors, 1997; Villardón, 2006). Del mismo modo, debemos tener en cuenta que la evaluación del aprendizaje por competencias implica mayor complejidad, puesto que hay que contemplar además de la adquisición de los conocimientos, las habilidades y actitudes (Castañeda, 2016; Tejada y Ruiz, 2016). Asimismo, pensando en lograr un aula inclusiva es esencial crear un clima de comunidad donde el profesorado y los estudiantes trabajen conjuntamente. El trabajo en grupo tiene un

gran potencial para crear entornos educativos más ricos (Castellana y Sala, 2005), y cuando se establece una interacción más dinámica, la retroalimentación permite aprender de la experiencia (Abejón Mendoza et al., 2010).

En un estudio realizado por García Cerdeño y otros (2016) con estudiantes con discapacidad visual de la escuela de Psicología Clínica de la Universidad Técnica de Manabí se proponen algunas acciones que contribuyeron a una mejor inclusión y que coinciden con otros autores (Abejón Mendoza et al., 2010; Gross, 2014). Estas van orientadas a una mayor sensibilización de los compañeros, docentes y personal universitario, así como a la capacitación de los/las profesores en este ámbito. Entre ellas, destacamos que los alumnos con discapacidad no deben ser contemplados como sujetos pasivos sino como protagonistas de su propio proyecto educativo y programa de integración, y que es importante tener en cuenta un reajuste de cualquiera de los elementos curriculares para dar respuesta a las condiciones particulares de cada alumno/a con discapacidad sensorial visual. Al respecto, se han detectado como dificultades más significativas en este colectivo la falta de acceso a ayudas técnicas y/o económicas, necesidad de adaptación de materiales, exámenes o pruebas, problemas con metodologías visuales como el uso de ordenadores, diapositivas o pizarra, entre otras (Abejón Mendoza et al., 2010). Por otro lado, la figura del compañero de clase es un recurso muy valorado (Castellana y Sala, 2005). También la ubicación del estudiante dentro del aula, el uso de recursos verbales, la adaptación de materiales y el aumento de tiempos (Abejón Mendoza et al., 2010. Gross, 2014).

Conforme a lo expuesto podemos decir que, en la formación superior en general, y de los psicólogos y las psicólogas en particular, aún se estima necesario continuar trabajando en la mejora de metodologías didácticas, adaptaciones curriculares y procesos de evaluación con el objetivo de que los futuros profesionales salgan de la universidad mejor capacitados para realizar su labor. Con relación a esto, llevar a la práctica los contenidos aprendidos, así como hacer adaptaciones e incorporar mejoras o nuevas formas de evaluación, es fundamental para desarrollar las competencias que de estos profesionales se esperan y demandan.

En línea de lo anterior, Rodríguez-Testal y otros (2009) observaron que el análisis de historias clínicas, o el desempeño de papeles según un guion de prototipo clínico entre alumnos/as de psicología de la Universidad de Sevilla eran insuficientes para la formación del alumnado. Desde el curso académico 1995-1996, estos autores tratando de acercar más el contexto clínico a las aulas, decidieron incorporar a su método de enseñanza la visualización de videos, al principio editados por otros autores y luego de casuística propia, que contenían entrevistas clínicas y seguimiento de pacientes. Posteriormente, continuando con la idea de acercar lo más posible la realidad a la que se enfrenta el psicólogo en las sesiones, Rodríguez-Testal y León-Fuentes (2002) propusieron que fueran los alumnos/as quienes, con supervisión, elaboraran el material para las entrevistas, participaran durante la grabación y expusieran en clase la experiencia. De esta manera, la implicación personal y el trabajo activo de los estudiantes conlleva una participación activa de los mismos en la construcción de su propio aprendizaje (De Miguel, 2006), consiguiendo así un sentimiento de autonomía que puede funcionar como estrategia de motivación para los alumnos (Álvarez et al., 2007). Además, con este material crearon una base de casos clínicos de uso para alumnos/as y docentes, no limitándose al uso exclusivo en el aula (Rodríguez-Testal et al., 2017).

En trabajos previos, Benítez-Hernández y otros (2019) demostraron una mejora del rendimiento académico global del alumnado a través de su participación en sesiones con pacientes con trastorno psicológico y déficit en habilidades sociales, contrastando que al final del curso, todas las competencias relacionadas con la intervención con pacientes fueron alcanzadas por el alumnado, así como observaron una disminución de la sintomatología ansioso-depresiva y un aumento de las conductas de interacción social de los pacientes. Además de los beneficios que el alumnado puede obtener en su formación al participar en un contexto real de intervención terapéutica, al mismo tiempo este tipo de programas puede presentar beneficios saludables para los pacientes, a los que se les proporciona herramientas a través de técnicas de entrenamiento en asertividad, y solución de problemas y ensayo de conducta, siguiendo un modelo de Terapia Dialéctico Conductual (TDC) (Linehan, 2003). Con la TDC el paciente mejora en autoestima y confianza en sí mismo, cuando empatiza con su comportamiento, pensamiento, y emociones, los valida, y acepta que éstos tienen sentido al considerar su historia y las circunstancias en las que vive (de Flores et al., 2007; García-Palacios, 2006; Gómez, 2007).

En definitiva, a partir de los objetivos marcados por el EEES y a la luz de las teorías y hallazgos expuestos, consideramos que aun debemos mejorar las metodologías participativas y procesos de evaluación por competencias, así como evaluar los resultados alcanzados con estas propuestas.

En este contexto surge la iniciativa del presente trabajo, en el que se pretende valorar un programa de innovación docente que da continuidad a los expuestos anteriormente, y que ha sido propuesto por los docentes de la asignatura “Salud en alteraciones mentales: propuesta para la intervención psicológica” del MPGS de la Universidad de Sevilla. Con el objetivo de que los alumnos y alumnas puedan adquirir y/o mejorar las competencias incluidas en el programa de dicha asignatura y que coinciden con las establecidas en la orden ECD/1070/2013, los profesores ofrecen al alumnado la oportunidad de poner en práctica sus conocimientos, habilidades y aptitudes a través de la participación en sesiones supervisadas de entrenamiento de habilidades sociales (HHSS) para pacientes con trastorno psicológico y déficit en habilidades sociales. Las sesiones se llevan a cabo en un aula de la Facultad de Psicología de Sevilla, acondicionada con una sala con espejo unidireccional y sistema de grabación. El alumnado puede participar de forma directa (PD) como terapeuta-coterapeuta de una de las sesiones y también de forma indirecta (PI) como observador-registrador a partir del visionado de éstas. Asimismo, pueden tener la ocasión de formar parte del equipo reflexivo en una o varias sesiones.

Por tanto, tratando de superar limitaciones de investigaciones previas (Benítez-Hernández et al., 2019), en el presente estudio nuestro objetivo fue evaluar la eficacia de la intervención psicológica realizada por el alumnado de la asignatura “Salud en alteraciones mentales: propuesta para la intervención psicológica” del MPGS de la Universidad de Sevilla (cursos 2017/2018 y 2018/2019) en el rendimiento académico global, la adquisición de competencias específicas y la autoevaluación del alumnado. Además, se tendrá en cuenta si se han beneficiado más, en estos términos, los estudiantes que participan directamente en las sesiones como terapeuta-coterapeuta frente a los que solo participan como observadores-registradores. También se evaluará si existen diferencias en función de la evaluación (rendimiento académico global) y la autoevaluación global. Asimismo, incorporamos a la experiencia a dos alumnas invidentes para valorar qué tipo de adaptaciones se podrían llevar a cabo.

3. Método

3.1. Participantes

En este estudio participaron voluntariamente un total de 44 alumnos y alumnas del Máster de Psicología General Sanitaria de la Facultad de Psicología de Sevilla. En concreto, de la asignatura “Salud en alteraciones mentales: propuesta para la intervención psicológica” de los cursos 2017/2018 y 2018/2019. La muestra se obtuvo mediante muestreo no probabilístico por accesibilidad, con todos los participantes de la asignatura en la que se llevó a cabo la innovación docente.

Del total de participantes, 9 eran hombres y 35 mujeres, con edades comprendidas entre 22 y 45 años y un nivel socioeconómico medio. Asimismo, 29 de estos alumnos/as realizaron una participación directa (PD) como terapeutas-coterapeutas en el programa de entrenamiento de HHSS para pacientes con trastorno psicológico y déficit en habilidades sociales, es decir, prepararon y llevaron a cabo una de las seis sesiones de su respectivo curso con la supervisión de los docentes. Por otro lado, los 15 alumnos/as restantes, participaron de forma indirecta (PI), a través del visionado de las sesiones, como observadores-registradores, llevando a cabo el seguimiento de uno de los pacientes participantes y con la opción de participar en el equipo reflexivo. El alumnado de participación directa se unió al grupo anterior en el resto de las sesiones que no actuó como terapeuta-coterapeuta, asumiendo el papel de observadores-registradores. También se incorporó a la experiencia a dos alumnas invidentes para determinar qué tipo de adaptaciones se podrían llevar a cabo.

Por último, hay que mencionar que de la muestra total inicial (48 alumnos/as) solo tuvimos en cuenta aquellos estudiantes que participaron en el cuestionario de evaluación inicial y final (44 alumnos/as), siendo eliminados del estudio 4 estudiantes que no cumplían con este criterio. Además, con relación a la prueba de autoevaluación, 40 alumnos/as cumplimentaron el cuestionario, teniendo para esta variable una pequeña pérdida muestral (4 alumnos/as).

3.2. Variables de estudio

Autoevaluación. Valoración del alumnado respecto a la asignatura y a su ejercicio profesional, de forma global y por competencias (conocimientos, habilidades o técnicas y responsabilidad) desarrolladas durante las sesiones de entrenamiento de HHSS. Se miden a través de las puntuaciones obtenidas en la pregunta 9.3 del cuestionario de evaluación inicial y final elaborado por el profesorado.

Competencias específicas (CE). Adquiridas por el alumnado a través de la participación (directa y/o indirecta) en el programa de entrenamiento de HHSS. Se miden a través de las puntuaciones obtenidas en determinadas preguntas del cuestionario de evaluación inicial y final elaborado por los profesores. Para ello, se utilizó un documento elaborado por los autores de esta experiencia, donde se puede consultar las 13 competencias específicas, y las preguntas y puntuaciones del cuestionario que evalúan su adquisición.

Participación directa o indirecta. En la participación directa (PD) como terapeuta-coterapeuta en el programa de entrenamiento de HHSS, el alumnado diseñó y llevó a cabo una de las seis sesiones de su respectivo curso con la supervisión de los docentes. En la participación indirecta (PI) el alumnado actuó como observador-registrador a través del visionado de las sesiones, llevando a cabo el seguimiento de uno de los pacientes participantes.

Programa de entrenamiento de HHSS para pacientes con trastorno psicológico y déficit en habilidades sociales. Intervención psicológica grupal de seis sesiones, diseñadas y llevadas a cabo por parte del alumnado que participaba como terapeuta-coterapeuta, y visionadas por el resto, todo bajo la supervisión del profesorado. Se emplearon técnicas de entrenamiento en asertividad, solución de problemas y ensayo de conducta, siguiendo un modelo de TDC (Linehan, 2003).

Rendimiento académico. Adquiridos por el alumnado durante el desarrollo de la asignatura, y evaluado por el profesorado a través de una prueba, que ellos mismos habían elaborado previamente. Se mide a partir de la puntuación global obtenida en el cuestionario de evaluación inicial y final.

3.3. Instrumentos

3.3.1. Cuestionario de evaluación inicial y final

Esta prueba elaborada por el profesorado de la asignatura consta de 9 preguntas abiertas, de las cuales 6 están a su vez compuestas por 2 o más preguntas.

Este cuestionario no fue sometido a un proceso de evaluación estricto. Como se indica en el punto siguiente, se fundamentó en poder responder y evaluar diferentes competencias. Se considera que el cambio registrado de la primera evaluación a la segunda en los diferentes aspectos que lo integran, son evidencias de validez ecológica. No se realizó una evaluación interjueces de cada medida en los dos momentos de evaluación como criterio de fiabilidad, pero se establecieron las directrices que debían cumplirse en las distintas respuestas para su puntuación por el mismo evaluador.

Respecto a la evaluación del rendimiento global del alumnado, se ha tenido en cuenta las puntuaciones obtenidas en las preguntas de la 1 a la 9.2, considerando mayor el rendimiento a medida que aumenta la puntuación. Por lo tanto, en función de la puntuación obtenida (en un rango de 0 a 10), se clasificó la puntuación en cuatro niveles: de 0 a 4,9 “suspense”, de 5 a 6,9 “aprobado”, de 7 a 8,9 “notable” y de 9 a 10 “sobresaliente”.

Asimismo, para valorar la adquisición de las competencias específicas, se tuvo en cuenta la relación de CE con las preguntas de este cuestionario que las evalúan y las puntuaciones para considerarlas superadas.

Por otra parte, el cuestionario incluye la autoevaluación del alumnado (pregunta 9.3) que consta de 4 ítems, en una escala tipo Likert, con valores de 0 a 5, que posteriormente fueron ponderados en un rango de 0 a 10. En función de la puntuación obtenida, las preguntas sobre los conocimientos, habilidades/técnicas y responsabilidad (9.3.1, 9.3.2, y 9.3.3, respectivamente) se clasificaron siguiendo el criterio de: 0 a 4,9 “no superada” y de 5 a 10 “superada”. Por otro lado, la valoración global se clasificó de la siguiente forma: de 0 a 4,9 “suspense”, de 5 a 6,9 “aprobado”, de 7 a 8,9 “notable” y de 9 a 10 “sobresaliente”.

3.3.2 Relación de competencias específicas, adquiridas a través de la experiencia de innovación docente, preguntas que las evalúan y puntuaciones para considerarlas superadas

Elaboramos un documento donde se recoge la relación de preguntas que evalúan cada una de las 13 competencias específicas que se han trabajado a través de esta metodología de innovación didáctica. Se estableció que la competencia específica era alcanzada si la suma de las puntuaciones que la forman supera el 50% de su valor.

Por último, resaltar que las CE contempladas fueron extraídas del programa de la asignatura, que previamente fue consensuado y aprobado por el profesorado, la Junta y el Rector, y que además corresponden con las competencias establecidas en la orden ECD/1070/2013.

3.3.3. Valoración de las dos alumnas invidentes sobre la experiencia del grupo de terapia

Documento no estructurado que recoge la valoración de cada alumna sobre las adaptaciones curriculares que se habían llevado a cabo, su vivencia y sugerencias o propuestas de mejora.

3.4. Fases del estudio

Las fases del presente estudio son tres: evaluación inicial, diseño e implementación del entrenamiento de HHSS para pacientes con trastorno psicológico y déficit en habilidades sociales y evaluación final.

Evaluación inicial. En la presentación de la asignatura, los profesores ofrecieron al alumnado, como metodología innovadora, la propuesta de mejorar en sus conocimientos, habilidades y aptitudes mediante un entrenamiento de HHSS destinado a ocho pacientes voluntarios. Estos pacientes fueron previamente seleccionados por los docentes en base a dos criterios: que tuvieran un diagnóstico de trastorno psicológico y, además, un déficit en HHSS.

Tras la aceptación de la propuesta por parte del alumnado, estos realizaron la firma del consentimiento informado.

Posteriormente se ofreció a todos los alumnos y alumnas la posibilidad de ser terapeutas-coterapeutas (PD). Aquellos que se presentaron voluntarios recibieron al azar una de las seis sesiones propuestas por cada curso académico.

Asimismo, los profesores explicaron la forma de registrar conductas de interacción social mediante la observación de los pacientes para que, posteriormente, el alumnado visionando las sesiones como observador-registrador (PI), pudiera realizar el seguimiento. A cada alumno/a se le asignó aleatoriamente un/a paciente.

Por último, se administró al alumnado el cuestionario de evaluación elaborado por los docentes.

Con relación a las dos alumnas invidentes, los docentes se reunieron con ellas para valorar y acordar qué adaptaciones podrían llevarse a cabo para sus participaciones en la experiencia del grupo de terapia.

Implementación de la metodología docente innovadora: entrenamiento de habilidades sociales para pacientes con trastorno psicológico y déficit en habilidades sociales. De manera paralela al desarrollo de las clases teórico-prácticas, el profesorado supervisaba las propuestas de intervención planteadas por el alumnado antes de cada sesión, orientándolos y resolviendo dudas. Las clases donde se llevaban a cabo las sesiones se realizaban los jueves, en horario de 18:30h a 21:00h en el aula de observación, dotada de un espejo unidireccional y equipo técnico de grabación, y ubicada en la misma Facultad de Psicología de la Universidad de Sevilla.

En total se llevaron a cabo seis sesiones en cada curso (2017/2018 y 2018/2019). Cada sesión fue grabada en vídeo para su uso en revisiones y como material educativo. El contenido desarrollado estuvo basado en técnicas de entrenamiento en asertividad, solución de problemas, y ensayo de conducta, siguiendo un modelo de TDC (Linehan, 2003).

Estas clases, donde se incluía el desarrollo de las sesiones, seguían la siguiente estructura:

- 18:30h a 19:00h. En el aula se explicaba que se iba a hacer en la sesión, los temas que se iban a tratar, si se había quedado pendiente algo en la sesión anterior para trabajarlo en esta y las tareas para casa que se mandarían al final.

- 19:00h a 20:30h. Puesta en práctica, con supervisión, de la intervención diseñada por los alumnos/as (terapeuta-coterapeuta). El resto del alumnado (observadores-registradores), realizaba el visionado de la sesión y el seguimiento de los/as pacientes a través del registro de conductas. El desarrollo general de la sesión consistía en: presentación del terapeuta y coterapeuta al grupo, preguntas sobre las tareas de la semana previa, realización de las dinámicas, establecimientos de las próximas tareas y cierre de la sesión. No obstante, en el transcurso de las sesiones se realizaban los ajustes necesarios en función de las problemáticas que surgían. Además, nos gustaría resaltar que en todas las sesiones uno de los docentes acompañaba dentro de la sala a los/as terapeuta-coterapeuta, mientras que el otro se quedaba acompañando al resto de los alumnos/as que se encontraban en el aula. Asimismo, de forma alternativa, entraban a las sesiones las dos alumnas invidentes con su acompañante, vivenciando la sesión dentro de la sala donde era llevada a cabo. Por último, a partir de la tercera sesión, se brindaba la oportunidad de que dos observadores-registradores voluntarios pudieran entrar a sesión por unos minutos como equipo reflexivo.
- 20:30h a 21:00h. Los/as alumnos/as realizaban una valoración personal de su experiencia como terapeuta-coterapeuta. Asimismo, se llevaba a cabo una puesta en común, haciendo reflexión grupal, compartiendo impresiones (dificultades encontradas, estrategias empleadas adecuadamente, estilo terapéutico), y aportando los docentes su *feedback* al grupo.

Evaluación final. Al finalizar la asignatura y con ello el programa de entrenamiento de HHSS, se administró de nuevo el cuestionario de evaluación y se solicitó a las alumnas invidentes la valoración sobre su experiencia en el grupo de terapia.

3.5. Análisis de datos

Para realizar el procedimiento estadístico se ha utilizado el programa SPSS 24.0. Las variables dependientes del estudio son de naturaleza cuantitativa, por ello, en primer lugar, hemos comprobado el supuesto de normalidad a través del cálculo de la significación de Kolmogorov-Smirnov en las variables de diferencia de las medidas test-retest para el rendimiento académico, las competencias específicas y la autoevaluación.

A partir de los resultados obtenidos, para los análisis intragrupo, cuando el supuesto de normalidad se cumple, es decir $p > ,05$, se ha llevado a cabo un análisis de t de Student para muestras relacionadas, teniendo en cuenta que una $p < ,05$ indica diferencia significativa entre las medidas test-retest de las variables. De lo contrario, si el supuesto de normalidad no se cumple, hemos empleado una prueba no paramétrica, en este caso, rangos con signo de Wilcoxon, teniendo en cuenta que una $p < ,05$ indica también una diferencia significativa entre las medidas test-retest. Además, calculamos el tamaño del efecto a través del índice d (Cohen, 1988), teniendo en cuenta los siguientes puntos de corte: potencia estadística alta ($d = \pm 0,8$), media ($d = \pm 0,5$), baja ($d = \pm 0,2$) y nula ($d = 0$).

Para los análisis intergrupos, si se cumple el supuesto de normalidad, es decir $p > ,05$, hemos llevado a cabo un análisis de t de Student para grupos independientes teniendo en cuenta que una $p < ,05$ indica diferencia significativa entre las puntuaciones medias de ambos grupos. Si, por el contrario, el supuesto de normalidad no se cumple $p < ,05$, hemos realizado una prueba U de Mann-Whitney, teniendo en cuenta que una $p < ,05$ indica una diferencia significativa entre las medianas de ambos grupos. Asimismo, calculamos el tamaño del efecto a través del índice d (Cohen, 1988), teniendo en cuenta los puntos de corte señalados anteriormente.

4. Resultados

En primer lugar, con el análisis comparativo de las competencias específicas iniciales y finales, hemos encontrado que existen diferencias significativas entre las puntuaciones ($p < .05$) y un tamaño del efecto alto en todas las variables ($d > 0.8$). Es decir, se observa un aumento producido en las puntuaciones finales de cada competencia específica (Cuadro 1).

Cuadro 1*Puntuaciones medias y pruebas para muestras relacionadas en las competencias específicas (N = 44)*

	<i>M (DT)</i>		<i>t</i>	<i>gl</i>	<i>Z</i>	Sig. (bilateral)	<i>d</i>
	Inicial	Final					
CE1	0,36 (0,35)	7,41 (0,64)	59,87	43		,000*	13,68
CE2	0,19 (0,16)	0,96 (0,11)			5,80	,000*	5,61
CE3	0,02 (0,07)	0,97 (0,10)			6,07	,000*	11,01
CE4	0,15 (0,21)	3,06 (0,46)			5,80	,000*	8,14
CE9	0,27 (0,26)	4,08 (0,47)	43,93	43		,000*	10,03
CE10	0,05 (0,10)	0,38 (0,16)			5,62	,000*	2,47
CE11	0,31 (0,21)	1,86 (0,20)			5,79	,000*	7,56
CE12	0,02 (0,06)	1,36 (0,18)			5,89	,000*	9,99
CE13	0,04 (0,11)	1,94 (0,19)			6,10	,000*	12,24
CE14	0,05 (0,08)	0,93 (0,17)			5,97	,000*	6,62
CE15	0,10 (0,16)	2,74 (0,33)			5,81	,000*	10,18
CE16	0,33 (0,32)	6,87 (0,67)	54,21	43		,000*	12,46
CE18	0,30 (0,29)	4,95 (0,57)	42,53	43		,000*	10,28

Nota. * La puntuación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral).

Además, encontramos que el 100% de dichas competencias pasaron de “no superada” a “superada”. Con un análisis de frecuencias más detallado de cada alumno/a, se ha observado que, de todas las competencias específicas evaluadas inicialmente, solo un 6,8% (tres casos) superaron la CE2 “Aplicar los fundamentos de la bioética y el método de deliberación en la práctica profesional, ajustándose su ejercicio como profesional sanitario a lo dispuesto en la Ley 44/2003, de 21 de noviembre, de ordenación de las profesiones sanitarias”; otro 6,8% (tres casos) superaron la CE10 “Saber comunicar y comunicarse con otros profesionales, y dominar las habilidades necesarias para el trabajo en equipo y en grupos multidisciplinares”; y un 2.3% (un caso) superó la CE11 “Conocimiento de las obligaciones y responsabilidades del personal sanitario relativas a la confidencialidad de la información y de la protección de datos personales de los pacientes”.

Tras la puesta en marcha y finalización de esta metodología docente innovadora, todas las competencias específicas fueron superadas por el alumnado al finalizar el curso, a excepción de un 2.3% (un caso) que no superó la CE4, “Analizar críticamente y utilizar las fuentes de información clínica”; y un 15.9% (siete casos), que no superaron la CE10, “Saber comunicar y comunicarse con otros profesionales, y dominar las habilidades necesarias para el trabajo en equipo y en grupos multidisciplinares”.

Asimismo, se confirmó la existencia de diferencias significativas ($Z = 5,78$, $p < ,000$), a favor de las puntuaciones obtenidas por el alumnado en el cuestionario de evaluación final ($M = 9,32$, $DT = 0,76$) frente al inicial ($M = 0,50$, $DT = 0,33$), con una potencia del tamaño del efecto alto ($d = 15,05$). En función de las categorías establecidas para las puntuaciones del rendimiento académico global, observamos que las calificaciones medias pasan de “suspenso” a “sobresaliente”.

Del mismo modo, con los datos obtenidos tras comparar las puntuaciones de la autoevaluación, (véase Cuadro 2) podemos afirmar con una diferencia significativa ($p < ,05$) el aumento de la autovaloración del alumnado al finalizar la asignatura. Además, en función de las categorías establecidas para las puntuaciones de la autoevaluación, observamos que el 100% de las puntuaciones medias del alumnado pasan de “no superada” a “superada” con respecto a la asignatura y su ejercicio profesional en la autovaloración final sobre los conocimientos, habilidades/técnicas y responsabilidad.

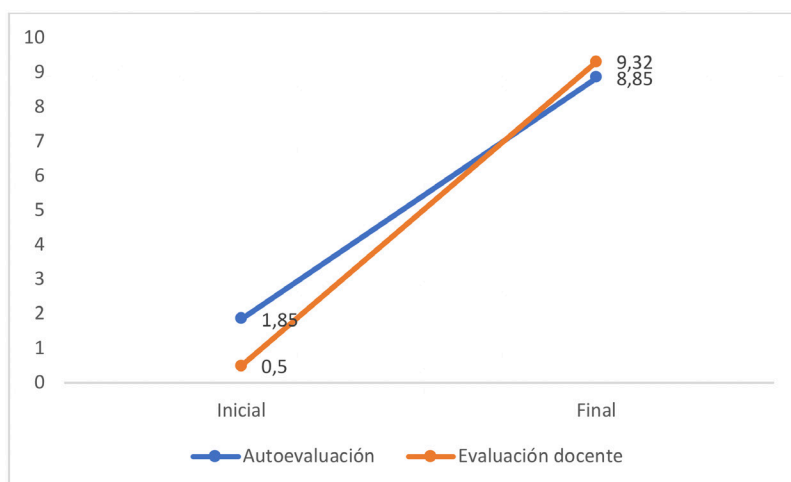
Cuadro 2*Prueba de rangos con signo d e Wilcoxon para muestras relacionadas en la autoevaluación (N = 40)*

	<i>M (DT)</i>		<i>Z</i>	<i>Sig.</i> (bilateral)	<i>d</i>
	Inicial	Final			
Conocimientos	1,25 (1,68)	8,90 (1,19)	5,52	,000*	5,25
Habilidades/Técnicas	1,35 (1,66)	8,35 (1,63)	5,50	,000*	4,26
Responsabilidad	3,85 (3,22)	9,10 (1,35)	5,15	,000*	2,13
Valoración global	1,85 (1,94)	8,85 (1,35)	5,49	,000*	4,19

Nota. * La puntuación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral).

Llevando a cabo un análisis de frecuencias detallado de cada alumno/a se ha observado que, en la autoevaluación inicial, solo un 4,9% (dos casos) han obtenido una puntuación igual o superior a 5 en conocimientos. Asimismo, ningún caso ha superado las habilidades/técnicas. Sin embargo, respecto a la responsabilidad, se encontró un mayor número de calificaciones iguales o superiores a 5, siendo superada por un 42,5% (17 casos). Tras la puesta en marcha y finalización de esta metodología docente innovadora, todos los alumnos/as obtuvieron una puntuación igual o superior a 5 en conocimientos, habilidades/ técnicas y responsabilidad. Solo 2,4% (un caso) no superó las habilidades/técnicas. Finalmente, observamos que las puntuaciones medias del alumnado en la autovaloración global pasan de “suspense” a “notable”.

A continuación, se realizó una comparación entre las puntuaciones globales obtenidas en función del tipo de evaluación (evaluación docente y autoevaluación). Los resultados obtenidos confirman la existencia de diferencias significativas entre las puntuaciones, rechazando la hipótesis nula de igualdad de medianas ($Z = 3,79$, $p < ,000$) al inicio de la asignatura, con una potencia del tamaño de efecto alto ($d = 0,97$). Igualmente, los resultados rechazan la hipótesis nula ($Z = 2,02$, $p = ,043$) en la comparación de las puntuaciones al final de la asignatura, pero con una potencia del tamaño de efecto bajo ($d = 0,43$), lo que indicaba que el poder estadístico podría estar siendo excesivamente alto. Cuando lo reducimos a una $p < ,01$, la diferencia significativa entre las puntuaciones de las evaluaciones iniciales se mantuvo, no resultando significativa esta diferencia en la evaluación final (error tipo I, falso positivo). Sin embargo, en función de la categoría establecida para las evaluaciones, se observa que alumnos/as y docentes coinciden en las puntuaciones iniciales “suspense” y difieren en las puntuaciones finales, obteniendo el alumnado una puntuación media de “notable” mediante la autoevaluación y de “sobresaliente” a partir del rendimiento académico global. Además, se observa que en el inicio del curso las puntuaciones medias más altas corresponden a la autoevaluación global del alumnado. Sin embargo, al final de la asignatura, aunque ambas puntuaciones aumentan, la evaluación de los docentes es superior (véase Figura 1).

Figura 1*Puntuaciones medias según el tipo de evaluación, al inicio y final de la asignatura*

Nota. Elaboración propia.

Por otro parte, en lo relativo a la comparación entre el grupo de participación directa (terapeuta-co-terapeuta) y el grupo de participación indirecta (observador-registrador), hay que indicar que las puntuaciones analizadas corresponden con el resultado de la diferencia entre las puntuaciones test-retest para cada una de las variables estudiadas. Si observamos los resultados extraídos de estos análisis (véase Cuadro 3), podemos concluir que $p > ,05$ indica que no se encontró diferencias significativas entre los dos grupos en ninguna de las 13 competencias específicas evaluadas. La potencia estadística observada también es baja-nula. Por lo tanto, podemos afirmar que no se han observado diferencias en la adquisición de las competencias específicas en función del tipo de participación del alumnado.

Con relación al rendimiento académico global en función del tipo de participación del alumnado, tampoco se han encontrado diferencias significativas entre los dos grupos ($Z = 1,50$, $p = ,133$). Las puntuaciones medias ($M = 8,90$, $DT = 0,87$) obtenidas por el grupo de participación directa ($n = 29$) son similares a las puntuaciones medias ($M = 8,65$, $DT = 0,77$) del grupo de participación indirecta ($n = 15$). La potencia estadística observada también es baja ($d = 0,30$).

Cuadro 3

Puntuaciones medias y pruebas para muestras independientes en las competencias específicas

	M (DT)		t	gl	Z	Sig. (bilateral)	d
	P.Directa (n=29)	P.Indirecta (n=15)					
CE1	7,09 (0,84)	6,96(0,68)	0,51	42		,612	0,17
CE2	0,76 (0,20)	0,79 (0,16)			-0,30	,763	-0,17
CE3	0,95 (0,12)	0,94 (0,10)			-1,17	,241	0,09
CE4	2,99 (0,53)	2,78 (0,61)			-1,09	,276	0,37
CE9	3,86 (0,55)	3,70 (0,63)	0,87	42		,392	0,27
CE10	0,36 (0,18)	0,28 (0,22)			-1,23	,217	0,40
CE11	1,56 (0,34)	1,54 (0,26)			-0,55	,583	0,07
CE12	1,34 (0,17)	1,33 (0,17)			-0,22	,829	0,06
CE13	1,89 (0,25)	1,93 (0,16)			-0,05	,961	-0,19
CE14	0,88 (0,19)	0,87 (0,24)			-0,20	,840	0,05
CE15	2,65 (0,37)	2,61 (0,39)			-0,39	,695	0,11
CE16	6,60 (0,85)	6,43 (0,71)	0,67	42		,507	0,22
CE18	4,71 (0,71)	4,52 (0,76)	0,79	42		,436	0,26

Nota. *La puntuación es significativa en el nivel 0.05 (bilateral).

Igualmente, no se han observado diferencias en la autoevaluación global o por competencias generales en función del tipo de participación del alumnado ($p > ,05$), siendo también la potencia estadística baja-nula (véase Cuadro 4).

Cuadro 4*Prueba de U de Mann Whitney para muestras independientes en la autoevaluación*

	M (DT)		Z	Sig. (bilateral)	d
	P.Directa (n=26)	P.Indirecta (n=14)			
Conocimientos	7,69 (2,69)	7,57 (1,79)	-0,83	,409	0,05
Habilidades/Técnicas	7,15 (2,72)	6,71 (1,49)	-1,25	,213	0,20
Responsabilidad	5,46 (4,06)	4,86 (3,01)	-0,90	,368	0,17
Valoración global	6,92 (2,90)	7,14 (2,32)	-0,03	,977	-0,08

Nota: * La puntuación es significativa en el nivel 0.05 (bilateral).

Por último, se expone la valoración de las dos alumnas sobre las adaptaciones curriculares realizadas para su integración en las clases con sesiones de entrenamiento de HHSS para pacientes con trastorno psicológico y déficit en habilidades sociales. Por un lado, contaron con un acompañante que les informaba de lo que ocurría a nivel no verbal durante las sesiones tanto dentro de la sala como en el aula. Ambas expusieron que hay aspectos que necesitan que otra persona les describa, bien porque no pueden captarlos visualmente, o porque en ocasiones se unan varias voces y tengan dificultades para distinguir lo que necesitan escuchar. Además, fue importante que conocieran con anterioridad la sala y que en las primeras sesiones la persona acompañante les describiera en qué posición del círculo estaban sentado/a cada paciente. En posteriores sesiones ya reconocían a los pacientes por la voz. Asimismo, el espacio grupal previo y posterior a cada sesión refieren que les ayudó a consolidar el aprendizaje de lo vivido y contrastando su experiencia con los demás, afirmaron que se sintieron empoderadas al observar que no había muchas diferencias entre lo que ellas y otros alumnos/as habían percibido.

5. Discusión y conclusiones

En este estudio nuestro objetivo fue valorar la eficacia de una metodología de innovación docente propuesta e impartida en la asignatura “Salud en alteraciones mentales: propuesta para la intervención psicológica” del MPGS de la Universidad de Sevilla, durante los cursos 2017/2018 y 2018/2019. Esta metodología se basó en la participación del alumnado en el desarrollo de sesiones de entrenamiento de HHSS para pacientes con trastorno psicológico y déficit en habilidades sociales. Nuestros objetivos específicos consistieron en evaluar el efecto de desarrollar dicha intervención psicológica en el rendimiento académico global, la adquisición de competencias específicas propias del psicólogo/a general sanitario y la autoevaluación que realizaba el alumnado sobre su competencia con relación a la asignatura y a su profesión. Además, se tuvo en cuenta si se beneficiaron más, en estos términos, los estudiantes que participaron directamente en las sesiones (terapeutas-coterapeutas) frente a los que solo participaron como observadores-registradores. También se evaluó si existían diferencias entre las calificaciones y autoevaluaciones globales del alumnado. Asimismo, incorporamos a la experiencia a dos alumnas invidentes para valorar qué tipo de adaptaciones llevar a cabo.

En primer lugar, poniendo el énfasis en el aprendizaje por competencias, los resultados encontrados tras los análisis indican un aumento de las puntuaciones medias en las 13 competencias específicas relacionadas con la metodología innovadora. Es decir, el alumnado superó estas competencias a excepción de un caso (2,3%) que no superó la CE4, “Analizar críticamente y utilizar las fuentes de información clínica”, y siete casos (15,9%) que no superaron la CE10, “Saber comunicar y comunicarse con otros profesionales, y dominar las habilidades necesarias para el trabajo en equipo y en grupos multidisciplinares”. A pesar de alcanzar el objetivo propuesto, nos planteamos por qué una serie de alumnos/as no han superado estas dos competencias. Por un lado, se podrían revisar las preguntas que evalúan estas competencias. Por otro, pensando en la idiosincrasia de cada alumno, es posible que algunos factores como el estilo de afrontamiento o el uso de estrategias influyan en los resultados (Rodríguez, 2011; Tipismana, 2019). Consideramos que se pueden valorar mejoras en la metodología de innovación propuesta que faciliten la adquisición en todo el alumnado (por ejemplo, podríamos fomentar pequeños grupos de debate previos

al intercambio posterior a cada sesión para que cada alumno/a pueda tener más oportunidades de aportar su opinión e intercambiar ideas).

Además, con relación al rendimiento académico global, los resultados también reflejan un aumento de las puntuaciones medias, observándose un cambio de “suspense” a “sobresaliente”. En este sentido, ambos hallazgos coinciden con los resultados alcanzados en otros estudios en relación con el uso de metodologías participativas (Benítez-Hernández et al., 2019; Rodríguez-Testal et al., 2009, 2017), confirmando que las metodologías didácticas basadas en la participación del alumnado en un contexto práctico profesional conllevan a una mejora de la formación. Como exponía Saul y otros (2016), aunque cada estudiante responde a un estilo particular y predominante de aprendizaje, si es estimulado por estrategias de enseñanza adecuadas, se fomentará la construcción de su propio conocimiento y con ello la mejora de su rendimiento. Por tanto, se avala la necesidad en el aula de metodologías participativas (Castañeda, 2016; Jenaro et al., 2016), otorgando un papel activo y reflexivo al alumnado, que fomente el aprendizaje autónomo pero guiado de los estudiantes (Fernández, 2010; Zabalza, 2013), a través del acercamiento al quehacer profesional (Delors, 1997; Valle y Manso, 2018; Villardón, 2006), y adaptando la formación universitaria a las exigencias del mundo laboral (Rodríguez, 2007).

Asimismo, hemos encontrado diversas referencias en la literatura que señalan esencial la autoevaluación en el proceso de valoración del aprendizaje, puesto que describen que la capacidad de valorar el propio progreso ya es parte de las competencias (Fernández, 2010; Gimeno y Gallego, 2007). En este sentido, los resultados obtenidos en nuestro estudio señalan que se produce un cambio respecto a la autoevaluación del alumnado, mostrándose un aumento de las puntuaciones medias en la valoración de su competencia tras las sesiones de entrenamiento de HHSS con pacientes con trastorno psicológico y déficit en habilidades sociales. En específico, todos los alumnos/as obtuvieron una puntuación igual o superior a 5 en conocimientos, habilidades/ técnicas y responsabilidad. Solo un caso (2.4%) no superó las habilidades/ técnicas. También se obtuvo un aumento de las puntuaciones medias en la autoevaluación global, y las calificaciones pasaron de “suspense” a “notable”. Estos resultados plantean el beneficio de incorporar la autoevaluación en la universidad, algo que ya otros autores reflejaban en sus trabajos (Bronkbank y MacGill, 2002, Fernández, 2010; Gimeno y Gallego, 2007). Según Villardón (2006), la autoevaluación proporciona estrategias de desarrollo personal y profesional como la capacidad crítica, la autonomía, el compromiso, la responsabilidad y la motivación para el aprendizaje.

Por otro lado, al realizar una comparación entre el rendimiento global académico calificado por los docentes y las autoevaluaciones globales del alumnado, al inicio, se reflejó que existen diferencias estadísticamente significativas entre las mismas, aunque en ambos casos la media es de “suspense”. Sin embargo, con respecto a la evaluación final, aunque el análisis también apunta que existen diferencias significativas y observamos que las puntuaciones medias pasan de “notable” en las autoevaluaciones a “sobresaliente” en el rendimiento académico global, encontramos que la potencia estadística era baja, lo que nos llevó a señalar que podíamos estar ante un error de tipo I (falso positivo). A este respecto pensamos que si bien al inicio de la asignatura cuando el alumnado aún no se ha expuesto a las situaciones de aprendizaje puede ser normal encontrar diferencias entre ambas puntuaciones, con el diseño y desarrollo de las sesiones el alumnado puede observar qué necesita para afrontar las situaciones planteadas. Coincidiendo con Dochy y otros (1999), creemos que es en el transcurso de la asignatura cuando el alumnado va aprendiendo qué competencias debe asumir al respecto, lo que puede llevar a que las evaluaciones del aprendizaje realizadas por los docentes y el alumnado se aproximen. Además, la herramienta empleada para la evaluación no fue homogénea, por lo que esto también puede estar influyendo en los resultados obtenidos. En este sentido, otros autores no han encontrado diferencias significativas entre las puntuaciones del alumnado y del profesorado (Boud et al., 1995, como se citó en Fernández, 2010). No obstante, consideramos que no es tan relevante la exactitud entre las puntuaciones obtenidas es función del tipo de evaluación, como observar que la autoevaluación proporciona al alumnado una mejora de sus competencias.

Posteriormente, con relación al tipo de participación, los resultados indicaron que las diferencias entre ambos grupos no fueron significativas, es decir, no se halló que el grupo de alumnos/as que participó como terapeuta-coterapeuta obtuviera mayor rendimiento académico global, beneficios en la adquisición de competencias o hiciera una autoevaluación más alta, que el grupo que participó solo como observador-registrador. La falta de diferencias puede ser debida a que ambos grupos vivenciaron las sesiones, e incluso en algunos casos, miembros del grupo observador-registrador participaron como parte del equi-

po reflexivo. La metodología propuesta trataba de involucrar a todo el grupo dotando al aprendizaje de funcionalidad, pese a que por la limitación de tiempo no era viable que todos participaran como terapeuta-coterapeuta en las sesiones. Asimismo, el espacio previo y posterior a las sesiones también invitaba a la expresión y reflexión grupal. Además, en todo momento eran acompañados y guiados por los docentes. Como algunos autores señalan, es necesario que la labor del docente no solo se limite a la transmisión de información y conocimientos, sino que se trata de que planteen situaciones al alumnado, que se acerquen a la realidad profesional, donde manifestándose alguna dificultad, los alumnos y alumnas pueda reflexionar y demostrar cómo hacen uso de sus conocimientos, habilidades y actitudes para establecer respuestas a la problemática (Delors, 1997; Villardón, 2006).

Respecto a las dos alumnas con discapacidad visual, se ha observado que esta metodología innovadora ha resultado beneficiosa para ambas, que afirmaban vivir y aprender de la experiencia como sus compañeros/as. Solo fueron necesario algunas adaptaciones como la ubicación dentro de la sala, la figura de un compañero y el uso de recursos verbales. Estas adaptaciones están en la línea de las recomendadas por otros autores citados (Abejón Mendoza et al., 2010; Castellana y Sala, 2005; Gross, 2014). Las alumnas informaron que el desarrollo de las sesiones y el espacio grupal previo y posterior a cada sesión les ayudó a consolidar el aprendizaje de lo vivido. Coincidiendo con Abejón Mendoza et al. (2010), esta retroalimentación permitió a todo el grupo establecer una interacción más dinámica y aprender de la experiencia. Así como señalan Adams y Holland (2006) y Moriña-Diez y otros (2013), una metodología didáctica basada en la participación beneficia la formación de todo el alumnado.

A pesar de todos nuestros esfuerzos esta investigación presenta algunas limitaciones. Por una parte, hubiera sido interesante comparar los resultados con un grupo control. Por otra, una mejora que puede incorporarse es someter el cuestionario de evaluación inicial y final a un proceso de validación. Esto podría indicar las fortalezas y dificultades de este sistema de evaluación. Sin embargo, es posible que, al ajustar el cuestionario a las diferentes competencias y tratar de abarcar gran parte de los contenidos de la materia, la consistencia interna del instrumento no sea adecuada. Sin embargo, es posible que un indicador de fiabilidad interjueces podría reforzar las consideraciones de este procedimiento de recogida de información. Asimismo, las competencias y valoraciones evaluadas por el alumnado y los docentes no fueron medidas mediante una prueba homogénea, siendo más específica en el segundo caso. Para futuras investigaciones, y basándonos en la literatura aportada, sería interesante que el alumnado tuviera la lista de competencias a alcanzar y se autoevaluaran a partir de la misma.

También consideramos que sería interesante seguir eliminando barreras permitiendo a todo el alumnado disfrutar de la experiencia de aprendizaje. Las adaptaciones curriculares llevadas a cabo nos han aportado un valor añadido al proyecto. Tras acabar el programa de entrenamiento de HHSS para pacientes con trastorno psicológico y déficit en habilidades sociales, queremos compartir que las dos alumnas informaron de algunas propuestas de mejora, como asistir a la preparación de las sesiones previo al desarrollo de las mismas, y en caso de participar como terapeutas, hacer dinámicas o *role-playing* con grupos reducidos de 2-3 personas, y contar con un coterapeuta durante las sesiones con el que puedan compartir sensaciones y les ayuden con los aspectos visuales.

En definitiva, la educación universitaria en España pasa por un proceso de transformación pedagógica inmerso en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior (EESS). En este contexto, los resultados de nuestro estudio también avalan la necesidad de implementar más metodologías didácticas participativas e inclusivas, que relacionen el contenido de las asignaturas con el contexto profesional, fomentando un aprendizaje por competencias que permita a todo el alumnado tener un papel activo, reflexivo y más autónomo. Además, sería importante continuar trabajando en la mejora del sistema de evaluación del aprendizaje.

Por otro lado, en el ámbito sanitario, ya que la mejora de la atención a la salud mental pasa por la formación de los profesionales a cargo de su cuidado, este estudio cobra especial relevancia. Consideramos que esta experiencia de innovación ha permitido enriquecer el proceso de enseñanza-aprendizaje, motivado y práctico, alcanzando las competencias específicas propias del psicólogo/a general sanitario, lo que se espera mejore la atención clínica de estos profesionales.

A modo de conclusión, los resultados extraídos de esta experiencia de innovación se pueden concretar en función de los objetivos planteados. Por un lado, se ha producido un aumento de las puntuaciones

medias de las 13 competencias específicas propia de la asignatura y desarrolladas a través de las sesiones. Las 13 competencias específicas, se consideran “superadas” en función de las puntuaciones medias alcanzadas por el grupo en cada una de estas. Igualmente, se ha producido un aumento de la puntuación media global del rendimiento académico del alumnado, que han pasado de “suspense” a “sobresaliente”. Asimismo, se ha producido un aumento de la puntuación del alumnado en la autoevaluación final sobre sus conocimientos, habilidades/técnicas y responsabilidad, que se consideran “superadas” en función de las puntuaciones medias alcanzadas. Asimismo, a nivel global, las puntuaciones pasan de “suspense” a “notable”.

Se han producido diferencias significativas entre las puntuaciones iniciales en función del tipo de evaluación, aunque coinciden en la clasificación de “suspense”. Sin embargo, al finalizar la asignatura, se observan diferencias significativas en las puntuaciones entre la autoevaluación global del alumnado “notable” y la evaluación global realizada por el profesorado “sobresaliente”, pero con un bajo tamaño de efecto que nos indicaba que el poder estadístico $p < .05$ estaba siendo alto. Cuando lo reducimos a una $p < .01$, la diferencia significativa entre las puntuaciones de las evaluaciones iniciales se mantuvo, no resultando significativa esta diferencia entre las evaluaciones finales. Por otro lado, no se han encontrado diferencias significativas en la adquisición de competencias específicas, en el rendimiento global final o en la autoevaluación entre el alumnado que ha participado directamente (terapeutas-coterapeutas) o solo indirectamente (observadores-registradores).

Referencias

- Abejón Mendoza, P., Martínez Solana, M. Y. y Terrón López, M. J. (2010). Propuesta de acción para la integración de universitarios con discapacidad visual y auditiva ante el reto de Bolonia. *Revista de Docencia Universitaria*, 8(2), 175-196. <https://doi.org/10.4995/redu.2010.6202>
- Adams, M. y Holland, S. (2006). Improving Access to higher education for disabled people. En M. Adams y S. Brown (Eds.), *Towards inclusive learning in higher education* (pp. 10-22). Routledge.
- Álvarez, B., González, C. y García, N. (2007). La motivación y los métodos de evaluación como variables fundamentales para estimular el aprendizaje autónomo. *Revista de Docencia Universitaria*, 2, 1-12.
- Armbruster, P., Patel, M., Johnson, E. y Weiss, M. (2009). Active learning and student-centered pedagogy improve student attitudes and performance in introductory Biology. *CBE Life Science Education*, 8(3), 203-213. <https://doi.org/10.1187/cbe.09-03-0025>
- Benítez Hernández, M. M., Catalán Mahindo, M. C. y García Ocaña, C. (2019). *Experiencia de innovación docente para el aprendizaje de competencias específicas del alumnado de la asignatura “Salud en alteraciones mentales: propuesta para la intervención psicológica”, del Máster de Psicología General Sanitaria (curso 2017/2018), a través del entrenamiento en habilidades sociales de pacientes con alteración mental* [Simposio]. 7th International Congress of Educational Sciences and Development, Universidad de Granada.
- BOE. (2013). Orden ECD/1070/2013, de 12 de junio, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales de Máster en Psicología General Sanitaria que habilite para el ejercicio de la profesión titulada y regulada de Psicólogo General Sanitario, núm. 142, del 14 de junio de 2013, (pp. 44948-44953). Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Brockbank, A. y McGill, I. (2002). *Aprendizaje reflexivo en la educación superior*. Morata.
- Castañeda, J. (2016). Análisis del desarrollo de los nuevos títulos de Grado basados en competencias y adaptados al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). *REDU: Revista de Docencia Universitaria*, 14(2), 135-157. <https://doi.org/10.4995/redu.2016.5806>
- Castellana, M. y Sala, I. (2005). La universidad ante la diversidad en el aula. *Aula Abierta*, 85, 57-84. https://sid.usal.es/idocs/F8/ART9632/universidad_ante_diversidad_en_el_aula.pdf
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioural sciences*. LEA.

- Colomo, E. y Gabarda, V. (2019). ¿Qué tipo de docentes tutorizan las prácticas de los futuros maestros de primaria? *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio En Educación*, 17(3), 59-78. <https://doi.org/10.15366/reice2019.17.3.004>
- De Flores, T., Lavilla, M., Molina, D. y López, B. (2007). *Volver a aprender a montar en bicicleta*. Morales i Torres.
- Delors, J. (1997). *La educación encierra un tesoro*. UNESCO.
- De Miguel, M. (2006). *Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias. Orientaciones para promover el cambio metodológico en el espacio europeo de educación superior*. Ediciones Universidad de Oviedo.
- Dochy, F., Segers, M. y Sluijsmans, D. (1999). The use of self-, peer and co-assessment in higher education: A review. *Studies in Higher Education*, 24(3), 331-350. <https://doi.org/10.1080/03075079912331379935>
- Fernández, A. (2010). La evaluación orientada al aprendizaje en un modelo de formación por competencias en la educación universitaria. *REDU: Revista de Docencia Universitaria*, 8(1), 11-34. <https://doi.org/10.4995/redu.2010.6216>
- Fouad, N. A., Grus, C. L., Hatcher, R. L., Kaslow, N. J., Hutchings, P.S., Madson, M. B., Collins, F. L. y Crossman, R. E. (2009). Competency benchmarks: A developmental model for understanding and measuring competence in professional psychology cross training levels. *Training and Education in Professional Psychology*, 3, S5-S26. <https://doi.org/10.1037/a0015832>
- García Cedeño, M.L., Maya Montalván, G.P., Pernas Álvarez, I.A., Bert Valdespino, J.E. y Juárez Ramos, V. (2016). La tutoría con enfoque inclusivo desde la universidad para estudiantes con discapacidad visual. *Revista Cubana de Educación Superior*, 35(3), 148-160. <http://scielo.sld.cu/pdf/rces/v35n3/rces12316.pdf>
- García-Palacios, A., (2006). La terapia dialéctico comportamental. *eduPsykhé: Revista de Psicología y Psicopedagogía*, 5(2), 255-271.
- Gimeno, M. y Gallego, S. (2007). La autoevaluación de las competencias básicas del estudiante de psicología. *Revista de Psicodidáctica*, 12(1), 7-28.
- Gómez, E. (2007). Terapia dialéctica conductual. *Revista de Neuro-Psiquiatría*, 70(1-4), 63-69.
- Gross, M. (2014). Prácticas inclusivas para la población estudiantil en condiciones de discapacidad visual en el entorno universitario. *Alteridad. Revista de Educación*, 9(2), 108-117. <https://doi.org/10.17163.alt.v9n2.2014.02>
- Hatcher, R. L. y Lassiter, K. D. (2007). Initial training in professional psychology: The practicum competencies outline. *Training and Education in Professional Psychology*, 1, 49-65. <https://doi.org/10.1037/1931-3918.1.1.49>
- Jenaro, C., Pérez, M. y Castaño, R. (2016). *Reflexiones en torno a la adquisición de competencias a través del Máster Universitario en Psicología General Sanitario*. [Comunicación]. EDUNOVATIC 2016 - I Congreso Virtual Internacional de Educación, Innovación y TIC, Madrid.
- Lasa, A. (2017). *Proyectos Docentes y de Investigación*. UNED.
- Linehan, M. M. (2003). *Manual de tratamiento de los trastornos de personalidad límite*. Paidós.
- Moriña-Diez, A., López, R., Melero, N., Cortés, M. D. y Molina, V. M. (2013). El profesorado en la universidad ante el alumnado con discapacidad: ¿Tendiendo puentes o levantando muros? *REDU: Revista de Docencia Universitaria*, 11(3), 423-442.
- Ramos-Villagrasa, P. J., Fernández-Campo, A., Oliván, B., Fernández del Río, E., Berges, A., Hernández, S., Huarte, S. y Martín-Peña, J. (2019). Storytelling: Una metodología de aprendizaje activo para la enseñanza de la psicología social en la educación superior. *Summa Psicológica UST*, 16(1), 11-19. <https://doi.org/10.18774/0719-448x.2019.16.1.349>
- Rodríguez, A. (2007). Las competencias en el Espacio Europeo de Educación Superior: Tipologías. *Humanismo y Trabajo Social*, 6, 139-153.
- Rodríguez Ayán, M. N. y Ruíz Díaz, M. (2011). Indicadores de rendimiento de estudiantes universitarios: Calificaciones versus créditos acumulados. *Revista de Educación*, 355, 467-492.
- Rodríguez Testal, J. F. (Coord.), Valdés Díaz, M., Benítez Hernández, M. M., García García, M., Blanco Gómez, J. L. y Senín Calderón, C. (2017). *Material audiovisual para la enseñanza práctica en psicopatología clínica*. Editorial Eos.

- Rodríguez Testal J. F. y León, J. L. (2002). Psicopatología clínica: Elaboración de un material didáctico. *Revista de Enseñanza Universitaria*, 19, 165-172.
- Rodríguez Testal, J. F., Benítez Hernández, M. M. y Núñez Gaitán, M. C. (2009). Utilización de casos clínicos grabados en vídeo para la formación en psicopatología [Curso]. *Encuentro sobre docencia de la facultad de psicología de la Universidad de Sevilla*, Universidad de Sevilla.
- Saúl, C., Rodríguez, G., Escoto, M. C. y Luna, E. (2016). Relación de los estilos y estrategias de aprendizaje con el rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Revista de Estilos de Aprendizaje*, 9(17), 268-288.
- Tejada, J. y Ruiz, C. (2016). Evaluación de competencias profesionales en educación superior: Retos e implicaciones. *Educación XXI*, 19(1), 17-38. <https://doi.org/10.5944/educXXI.12175>
- Tipismana, O. (2019). Factores de resiliencia y afrontamiento como predictores del rendimiento académico de los estudiantes en universidades privadas. *REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 17(2), 147-185. <https://doi.org/10.15366/reice2019.17.2.008>
- UE, Unión Europea. (2008). Recomendación del parlamento europeo y del consejo relativa a la creación del marco europeo de cualificaciones para el aprendizaje permanente. *Diario Oficial de la Unión Europea*, 2008/C 111/01, 1-7.
- Valle, J. M. y Manso, J. (2018). El prácticum en la formación inicial: Aportaciones del modelo 9:20 de competencias docentes. *Cuadernos de Pedagogía*, 489, 33-40.
- Villardón, L. (2006). Evaluación del aprendizaje para promover el desarrollo de competencias. *Educatio Siglo XXI*, 24, 57-76.
- Zabalza, M. A. (2013). Innovación en la enseñanza universitaria. *Contextos Educativos: Revista de Educación*, 6-7, 113-136. <https://doi.org/10.18172/con.531>

Breve CV de los autores

M^a del Mar Benítez Hernández

Profesora Contratada Doctora en el Departamento de Personalidad, Evaluación y Tratamiento Psicológicos. Facultad de Psicología (Universidad de Sevilla), imparte docencia en “Psicopatología Clínica” (Grado de Psicología) y en “Salud en alteraciones mentales: propuestas para la intervención” (Máster de Psicología General Sanitaria). Ha colaborado en diferentes iniciativas relacionadas con la elaboración de material docente tales como Material Audiovisual para la enseñanza práctica en Psicopatología Clínica. Madrid. Ed. EOS. ISBN 978-84-9727-731-0 y Enseñando para la inclusión en la Universidad. De la teoría a la práctica. Ed. Narcea (en prensa). Así como su participación en el SIMPOSIO INVITADO: Innovaciones para la enseñanza en Psicología Clínica celebrado en el 7th International Congress of Educational Sciences and Development en 2019. Email: marbenitez@us.es

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-8958-0344>

Juan Francisco Rodríguez Testal

Doctor en Psicología, especialista en Psicoterapia, y profesor de Psicopatología de la Universidad de Sevilla (España). Tiene publicaciones, principalmente sobre psicosis, trastornos de la personalidad, envejecimiento, y alteraciones de la imagen corporal. Investigador que ha dirigido proyectos I+D+I y publicado monografías y manuales. Tiene publicaciones, principalmente sobre psicosis, trastornos de la personalidad, envejecimiento, y alteraciones de la imagen corporal. Es miembro del grupo de investigación Neurodesarrollo y psicosis del Instituto de Biomedicina de Sevilla (IBIS), y director del grupo de investigación CTS-301 Alteración Mental y Disfunción Social. Email: testal@us.es

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-7346-5656>

Macarena Torrado Herrera

Máster en Psicología General Sanitaria por la Universidad de Sevilla (España). Ha sido miembro del departamento de Psicología Básica de la Universidad Pablo de Olavide (Sevilla, España) donde entre otros proyectos ha participado en investigaciones sobre dificultades del aprendizaje, funciones ejecutivas, envejecimiento, y ha colaborado en la adaptación y validación técnica de textos en Lectura Fácil. A nivel privado ha ejercido su labor en el ámbito del desarrollo y deterioro cognitivo, trabajando en la promoción y prevención de la salud, así como en la intervención con colectivos afectados por daño cerebral (enfermedad de Huntington, Demencias, Alzheimer, Parkinson, Ictus, Accidentes de tráfico). Email: psicologa-torrado@gmail.com

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-7918-4679>