



REVISTA IBEROAMERICANA DE EVALUACIÓN EDUCATIVA

ISSN: 1989-0397 | Noviembre 2023 – Volumen 16, Número 2

<https://doi.org/10.15366/riee2023.16.2>



revistas.uam.es/riee

UAM
Universidad Autónoma
de Madrid



Red Iberoamericana
de Investigación
sobre Cambio
y Eficacia Escolar

CONSEJO EDITORIAL

DIRECTOR

F. Javier Murillo

EDITORAS

Cynthia Martínez-Garrido

Irene Moreno-Medina

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, Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior, Colombia

Nigel Brooke, Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

M^a Elena Cano, Universitat de Barcelona, España

Leonor Cariola, Pontificia Universidad Católica de Chile, Chile

María do Carmo Clímaco, Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Portugal

Cristian Cox, Pontificia Universidad Católica de Chile, Chile

Santiago Cueto, Grupo de Análisis para el Desarrollo -GRADE-. Coordinador Nacional de RINACE,

Perú Tabaré Fernández, Universidad de la República, Uruguay

Juan Enrique Froemel, Universidad Autónoma de Chile, Chile

M^a Soledad Ibarra, Universidad de Cádiz, España

Rubén Klein, Fundação Cesgranrio, Brasil

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

Jorge Manzi, Pontificia Universidad Católica de Chile, Chile

Joan Mateo, Universidad de Barcelona, España

Liliana Miranda, Ministerio de Educación, Perú

Margarita Peña, Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación -ICFES-, Colombia

M^a Jesús Perales, Universitat de València, España

Dagmar Raczynski, Asesorías para el Desarrollo, Chile

Héctor Rizo, Universidad Autónoma de Occidente, Colombia

Mario Rueda, Universidad Nacional Autónoma de México, México

Guadalupe Ruiz Cuéllar, 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

Alexandre Ventura, Universidade de Aveiro, Portugal

ÍNDICE

Adaptación y Validación de la Escala SECS-EVALNECVSE- Estudiantes a Xalapa (México) con una Muestra de Telesecundaria	5
<i>Samana Vergara-Lope, David Antonio Colorado y Felipe José Hevia</i>	
Evaluación de la Educación Infantil en Brasil: Trayectoria y Tendencias	25
<i>Elisabete de Oliveira Garcia, Adolfo Ignacio Calderón, Mónica Piccione Gomes Rios y Regilson Maciel Borges</i>	
Tendencias en las Calificaciones de la Evaluación Docente en las Residencias Médicas: Un Estudio Longitudinal de Ocho Años	39
<i>Liz Hamui-Sutton, Ruth Fuentes y Sergio Enrique Rodríguez</i>	
Propuesta de Innovación Docente sobre Metodologías Participativas para el Alumnado Universitario: Resultados de un Estudio	55
<i>Victoria Villamil, Julio Isaac Vega, Carlos Sancho-Álvarez y Mercedes Bisquert</i>	
Formación Inicial Docente en la Adquisición de Estrategias Didácticas Inclusivas con TIC	73
<i>Lucía M^a Parody, Juan J. Leiva, M^a Jesús Santos-Villalba y Antonio Matas</i>	
Las Analogías, una Herramienta Cognitiva para Repensar la Evaluación	91
<i>Marcelo A. Salica, María P. Portela y Valeria Olguín</i>	

Adaptación y Validación de la Escala SECS-EVALNECVSE- Estudiantes a Xalapa (México) con una Muestra de Telesecundaria

Adaptation and Validation of the SECS-EVALNECVSE-Students Scale in Xalapa (Mexico) with a Telesecundaria Sample

Samana Vergara-Lope ^{1,*}, David Antonio Colorado ¹ y Felipe José Hevia ²

¹ Universidad Veracruzana, México

² CIESAS-Golfo, México

DESCRIPTORES:

Evaluación educativa
Valor social de la
educación
Escala de evaluación
Validación

RESUMEN:

Es necesario contar con instrumentos que permitan conocer el valor que tiene la educación para los individuos y las sociedades, sobre todo después del cierre de escuelas prolongado debido a la pandemia por Covid-19, además de contar con herramientas sólidas para su medición. El objetivo fue analizar la adaptación y validación del SECS-EVALNECVSE-Estudiantes (Sancho-Álvarez et al., 2018) con una muestra mexicana de 164 adolescentes estudiantes de telesecundarias en México. Se muestran algunas modificaciones al instrumento original que se realizaron para tratar de hacerlo más accesible a la muestra mexicana. Se presenta un análisis de jueceo por expertos considerando la claridad, pertinencia y sesgo de los reactivos de acuerdo con su dimensión. Por último, por medio de la Teoría Clásica de los Test, se obtiene un análisis factorial con un solo factor que explica el 35,8 % de la varianza, con 10 reactivos que obtienen un alfa de Cronbach total de 0,79.

KEYWORDS:

Educational assessment
Social value of education
Assessment scale
Test validity

ABSTRACT:

It is necessary to have instruments that make it possible to know the value of education for individuals and societies, especially after the prolonged school closures due to the Covid-19 pandemic, as well as to have solid tools for its measurement. The objective was to adapt and validate the SECS-EVALNECVSE-Students (Sancho-Álvarez et al., 2018) with a Mexican sample of 164 adolescent telesecundarias students. Some modifications to the original instrument are shown to make it more accessible to the Mexican sample. An expert judgment analysis is presented considering the clarity, relevance, and bias of the items according to their dimension. Finally, by means of the Classical Test Theory, a factor analysis was obtained with a single factor that explains 35.8% of the variance, with 10 items that obtained a total Cronbach's alpha of 0.79.

CÓMO CITAR:

Vergara-Lope, S., Colorado, D. A. y Hevia, F. J. (2023). Adaptación y validación de la escala SECS-EVALNECVSE-Estudiantes a Xalapa (México) con una muestra de telesecundaria. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 16(2), 5-24.
<https://doi.org/10.15366/riee2023.16.2.001>

1. Introducción

1.1. Valor social de la educación

La educación es un sistema de transmisión generacional de aprendizajes, conocimientos, técnicas, sentimientos e ideologías que permiten la continuidad y la transformación de las sociedades (Abbagnano y Visalberghi, 2019; Manacorda, 1987; Ponce, 2005). Cada sociedad diseña e imparte un sistema de educación encaminado a perpetuarse, por lo que un sistema educativo es el reflejo de los intereses y estructuras de cada sociedad, pero también nos educamos “en función de nuestro entorno social y cultural: aprendemos en el seno de una comunidad” (Macaya y Valero, 2019, p. 168), incluso en las aulas, los aprendizajes van más allá de los contenidos curriculares.

A la educación se le adjudica un valor intrínseco como factor de cambio en la vida de las personas, no solo porque el nivel educativo se relaciona con la obtención de un mayor ingreso económico, sino también porque también tendría que coadyuvar al logro de la igualdad y la equidad social, contribuyendo a una mejor calidad de vida (Cristia y Pulido, 2020; Petit, 1999). La educación es también, entonces, un agente de cambio. En Latinoamérica, especialmente con los contextos y realidades que se enfrentan, la educación implica, en enlace con la realidad, formar “sujetos críticos para transformarla... producción de campos de reflexión y experiencias asociativas” (Chávez y Álvarez-Rodríguez, 2021, p. 104).

Además, la escuela, como el espacio donde sucede la educación formal,

es un agente de socialización primario y fundamental que, junto con la familia, mayor influencia va a tener en el desarrollo de niños, niñas, adolescentes y jóvenes, en una de las etapas más vulnerables y enriquecedoras, y por la que pasa prácticamente toda la población de un país durante al menos diez años de su vida. (Díez-Gutiérrez y Muñiz-Cortijo, 2022, p. 23)

A pesar de ello, actualmente existe una “desvalorización relativa de carácter progresivo” (Trucco, 2014, p. 8) que impide que la fórmula “a mayores niveles de educación, mejores ingresos económicos” se cumpla para el nivel secundaria. Esto puede convertirse en falta de motivación para que los jóvenes alcancen mayores niveles educativos.

El valor de la educación como factor igualador y como herramienta para ayudar al abatimiento de las desigualdades se encuentra cuestionado, ya que existen otros intereses y fuerzas que se interponen y afectan este potencial, como menciona Soriano Ayala (2011) “hay que reconocer que la diferencia, el poder y el privilegio están íntimamente ligados con la educación” (p. 15).

La misión de la educación no solo es otorgar habilidades para entrar en el mercado de trabajo globalizado, sino desarrollar las capacidades de cada persona para “responsabilizarse de sí mismo y realizar su proyecto personal” (Delors, 1996, p. 20). Esto es, el sentido de la educación sería formar personas y ciudadanos (Esquivel Estrada, 2009; Zamora, 2018).

Ante la “tendencia clara que afirma el valor diferencial de la educación para el bienestar de las personas a lo largo de la vida” (Jornet et al., 2011, p. 53) es necesario conocer hasta qué punto la sociedad otorga este valor. Sobre todo, después de la pandemia por Covid-19 que provocó el cierre de las escuelas por más de 24 meses en México y, por lo tanto, la desaparición de la función compensadora que realiza la escuela sobre todo

en el alumnado proveniente de familias más desfavorecidas (Díez-Gutiérrez y Muñiz-Cortijo, 2022).

En México y Latinoamérica, no existen investigaciones sobre el constructo Valor Social de la Educación, sin embargo, algunos autores se han acercado utilizando otros conceptos o indicadores. Latapí Sarre (2009) aborda a la educación como un derecho clave para el desarrollo de las personas y las sociedades, y Bracho (2002) como un factor igualador ante la desigualdad social, el rezago y la exclusión social.

Abordando el valor de la escuela, Herrera (2009) refiere que las inasistencias escolares pueden alertar acerca de la pérdida de valor de la escuela para los niños o jóvenes que encuentran más interesante hacer cualquier otra cosa antes que asistir a sus clases, pero que el abandono escolar, es más complejo, e implica una mezcla de factores que termina provocando la desvalorización de la escuela, como son: “la disminución de la calidad pedagógica, la debilidad de las escuelas donde estudian los más pobres, las escasas opciones de las familias y el aumento del costo de oportunidad” (p. 262).

Abordando también la importancia de la escuela, pero resaltando el papel del rezago de aprendizajes básicos, Hevia y Vergara-Lope (2018) reportan, en una muestra representativa por Estado con niños y jóvenes veracruzanos, que las principales razones que se reportan para no asistir a la escuela son la falta de dinero, el matrimonio o embarazo, la falta de gusto por la escuela y la necesidad de trabajar, entre otras. En otra investigación, Vergara-Lope y otros (2019) encontraron que el gusto que los niños y jóvenes tienen por la escuela y la percepción de la función que ella cumple en sus vidas se asociaba con su nivel socioeconómico y capital cultural, además de con su desempeño en lectura y matemáticas. Una mayoría de los estudiantes (66,6 %) reportó que la escuela les sirve ahora en sus vidas, pero a medida que aumentaba el nivel socioeconómico aumentaban las respuestas de que la escuela les servía también para el futuro, para ser mejores, para ser exitosos y para convivir, y esto se asociaba a mejor logro en aprendizajes básicos. Se sugiere “que asumir que la escuela sirve para satisfacer necesidades más allá de las inmediatas podría estar vinculado con mejores desempeños logrados en los aprendizajes” (Vergara-Lope et al., 2019, p. 288).

Por el lado del *school engagement* o enganche con la escuela, González González (2010) nos dice que no se puede hacer a un lado la responsabilidad institucional en los problemas de abandono, fracaso, desapego y rechazo escolar, que “tanto la implicación como la no-implicación y desenganche progresivo de ciertos alumnos no pueden ser comprendidas ni separadas de la escuela y lo que ocurre en ella” (p. 26).

El Valor Social de la Educación (VSE), como constructo, es reportado en España por Jornet y otros (2011), definiéndolo como:

la utilidad que tiene la educación dentro de una sociedad para el desarrollo y la promoción de las personas en los ámbitos social y laboral, así como a las ventajas que aporte como elemento de prevención de la exclusión social, y como garantía para el desarrollo y la mejora de su bienestar a lo largo de la vida. (Jornet et al., 2011, p. 52)

Las dimensiones que componen el VSE son: la objetiva (VSE-Objetivo), conformada por indicadores como el PIB invertido en educación, la relación entre nivel de formación-tasa de empleo y las tasas de escolarización obligatoria, entre otros; y la subjetiva (VSE-Subjetivo), que indaga, entre otros temas, en la percepción de alumnos, maestros y familias, entre otros.

Aunque en la literatura es evidente el valor teórico que tiene la educación para las sociedades, se desconocen investigaciones que den cuenta del valor subjetivo que le

dan las personas a la educación en México. Este desconocimiento comienza con la falta de herramientas adaptadas y validadas que permitan indagar en este constructo.

1.2. Instrumento SECS-EVALNECVSE-Estudiantes

En el proceso de construcción de este instrumento, primero se analizó y valoró el constructo teórico de Valor Social de la Educación mediante una validación cruzada entre tres contextos: Argentina, España y República Dominicana. Esta consistió en una encuesta en línea y grupos focales con 251 docentes, obteniendo como resultado la validación del profesorado en cuanto a relevancia y susceptibilidad de cambio ante el proceso educativo (Sancho-Álvarez et al., 2017).

La escala original SECS-EVALNEC VSE-Estudiantes-Secundaria (Sancho-Álvarez et al., 2018) consta 20 ítems con cuatro opciones de respuesta en escala de Likert que van de totalmente en desacuerdo a totalmente de acuerdo, y que se califican de 1 a 4. El instrumento se compone de cuatro dimensiones teóricas: Expectativas y metas educativas, Justicia Social y Educación, Valor diferencial de la Educación, Obstáculos y facilitadores para estudiantes de secundaria, sin embargo, en su validación se reporta que su estructura es unidimensional (Sancho-Álvarez et al., 2018). Las dimensiones teóricas se definen como (Sancho-Álvarez et al., 2016a):

- Dimensión 1. Expectativas y metas escolares. Aspiraciones y expectativas del profesorado y la familia sobre el estudiantado
- Dimensión 2. Justicia social y Educación. Percepción personal del estudiante respecto a las consecuencias de su esfuerzo ante las demandas educativas, al modo de acceso al éxito social y al bienestar
- Dimensión 3. Valor diferencial de la Educación. Importancia de la educación para la vida personal, laboral y social
- Dimensión 4. Obstáculos y facilitadores. Factores asociados al logro educativo

Su validación original se obtuvo tras la aplicación a un grupo de 341 estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria en España, obteniendo una confiabilidad (Alfa de Cronbach) de 0,728 ($\bar{x}=2,90$; $\sigma^2=0,166$) (Sancho-Álvarez et al., 2018).

Por otra parte, se realizó una adaptación de este instrumento en el contexto de los estudiantes de secundaria de República Dominicana. Esta contó con una muestra representativa de 3.636 estudiantes e incluyó también 20 ítems. Obtuvieron un coeficiente de confiabilidad de 0,77 (Brisita Torres, 2015).

En México aún no se cuenta con un instrumento sobre valor social de la educación que haya sido validado y aplicado en esta población, por esta razón se justifica el aporte de nuevas evidencias de adaptación de instrumentos que nos acerquen a este constructo.

La adaptación lingüística y cultural de los instrumentos, como sugiere Jornet et al. (2020) ayuda a evitar fuentes de sesgo y a acercarse a

la validez cultural como una dimensión de la validez de constructo. Considerando que (...) cualquier hecho educativo, se da en un contexto socioeconómico y cultural determinado, la selección de indicadores para la evaluación, así como su operativización en instrumentos de medida o en técnicas evaluativas de recogida de información, deben estar convenientemente adaptados al contexto. (p. 241)

2. Metodo

2.1. Objetivo

Analizar la adaptación y validación del instrumento de Valor Social de la Educación Subjetivo SECS-EVALNECVSE-Estudiantes (Sancho-Álvarez et al., 2018) con una muestra de estudiantes de telesecundaria en Xalapa (México).

2.2. Tipo de estudio y diseño

Se trató de un estudio cuantitativo descriptivo transversal en el que se adaptó y validó un instrumento de medición, basándose en la Teoría Clásica de los Tests (TCT) (Abad et al., 2011). Se realizó mediante dos fases: la primera se trató de un jueceo de expertos sobre los reactivos del instrumento, para obtener la congruencia interjueces (Jornet et al., 2017) en cuanto a su claridad, pertinencia y sesgo (Sancho-Álvarez et al., 2021); en la segunda se realizó el piloteo del instrumento en una muestra de alumnos de telesecundaria para obtener los datos psicométricos para esta muestra.

2.3. Grupo de estudio

2.3.1. Jueceo

11 evaluadores fungieron como jueces para valorar la claridad, pertinencia y sesgo del instrumento. El perfil de los jueces se muestra en el Cuadro 1.

Cuadro 1

Perfil de los expertos que participaron en el jueceo de SECS-EVALNECVSE-Estudiantes

Género	Cargo	Entidad de adscripción
M	Director	Escuela de Telesecundaria
F	Docente	Escuela de Telesecundaria
F	Docente	Escuela de Telesecundaria
F	Docente	Escuela de Telesecundaria
F	Docente	Escuela de Telesecundaria
M	Docente	Escuela de Telesecundaria
F	Docente	Escuela de Telesecundaria
F	Docente	Escuela de Telesecundaria
F	Docente	Escuela de Telesecundaria
F	Investigadora	Instituto de investigaciones
F	Investigadora	Instituto de investigaciones

2.3.2. Piloteo

164 estudiantes de dos telesecundarias públicas de la ciudad de Xalapa, Veracruz, México, participaron en el piloteo. La aplicación se realizó censalmente a todos los estudiantes que estuvieron de acuerdo en participar.

El 43,3 % del sexo masculino y 56,7 % femenino, de edades entre 12 y 16 años, con una media de 13,35 (DE=1,095). El 34,8 % de primero y tercer grado y 30,5 % de segundo grado.

2.4. Instrumentos

2.4.1. Jueceo

Se aplicó una versión del SECS-EVALNECVSE-Estudiantes (Sancho-Álvarez et al., 2018) para jueces (Anexo 1), la cual mide la claridad, pertinencia y sesgo de los reactivos de acuerdo con cada dimensión teórica, siguiendo las siguientes definiciones (Sancho-Álvarez et al., 2021):

- Claridad: Grado de claridad de la afirmación, si se entiende correctamente lo que se formula en el reactivo.
- Pertinencia: Hasta qué punto la afirmación es relevante para medir la dimensión a la que corresponde.
- Sesgo: La afirmación presenta sesgos identificables en relación con algún colectivo por cuestiones culturales, lingüísticas, de género y/o organizacionales.

En cada reactivo se les pregunta a los jueces ¿Qué tanto se entiende la afirmación? Para medir claridad; ¿Qué tanto la afirmación es relevante para medir la dimensión? Para medir pertinencia; y ¿Qué tanto la afirmación presenta sesgos en relación con algún colectivo por cuestiones culturales, lingüísticas, de género y/o organizacionales? Para medir sesgo. Las opciones de respuesta para cada pregunta son: nada, poco, mucho y completamente.

2.4.2. Piloteo

Para el piloteo se utilizaron los reactivos de la versión original del Instrumento de Valor Social de la Educación Subjetiva SECS-EVALNECVSE-Estudiantes (Sancho-Álvarez, et al., 2018) pero con algunas modificaciones de la versión adaptada realizada en República Dominicana (Brisita Torres, 2015). Las descripciones de estas modificaciones se muestran en el Cuadro 2. La versión aplicada consta de 20 ítems, cuatro opciones de respuesta que van de totalmente en desacuerdo a totalmente de acuerdo.

2.5. Procedimiento

2.5.1. Juicio de expertos

Se elaboró una versión para juicio de expertos del SECS-EVALNECVSE-Estudiantes (Sancho-Álvarez et al., 2018). Se gestionó la participación de 11 expertos, se les solicitó responder al cuestionario y, a los que aceptaron, se les envió vía mail para ser respondido. Los cuestionarios una vez respondidos fueron regresados por la misma vía. Los resultados del jueceo fueron capturados en Excel y analizados mediante en paquete estadístico SPSS. Con los resultados del jueceo se realizaron algunos ajustes culturales y del lenguaje.

2.5.2. Aplicación de la versión adaptada

Se realizó la gestión con dos escuelas telesecundarias. Debido a que los estudiantes son menores de edad, fue necesario obtener el consentimiento informado de los padres para que pudieran participar. Se elaboraron los formatos y se enviaron a los padres por medio de los profesores. Una vez obtenidos los permisos se acordó una fecha de aplicación con las autoridades de las escuelas. La aplicación se realizó de manera grupal a todos los estudiantes de ambas secundarias.

3. Resultados

3.1. Proceso de adaptación

En el proceso de adaptación que se explica en el Cuadro 2 se muestra que elementos se toman de los reactivos del instrumento original y cuáles de la adaptación de República Dominicana.

Cuadro 2

Cambios a los reactivos del SECS-EVALNECVSE-Estudiantes (Sancho-Álvarez et al., 2018) según las dos versiones anteriores del instrumento

No. reactivo	Instrumento original España (Sancho-Álvarez et al., 2018)	Instrumento adaptado Rep. Dom. (Brisita Torres, 2015)	Instrumento adaptado México	Principales cambios
1	¿Estudiar te ayuda a aprobar?	Estudiar me ayuda a aprobar	Estudiar me ayuda a aprobar	Formulación en afirmación
2	¿Tus profesores/as creen que vas a suspender?	Mis profesores creen que voy a reprobar	Mis maestros/as creen que voy a reprobar	<i>Maestros/as</i> por <i>Profesores</i> ; <i>Reprobar</i> por <i>Suspender</i>
3	¿Es importante para ti ir bien en tus estudios?	Es importante para mí como persona ir bien en los estudios	Es importante para mí ir bien en los estudios	Concisión de la afirmación
4	¿Tienes compañeros/as que aprueban sin merecérselo?	Tengo compañeros/as que aprueban sin merecérselo	Tengo compañeros/ras que aprueban sin merecérselo	Formulación en afirmación
5	¿Tus padres quieren que trabajes porque estudiar no sirve para tener más dinero?	Mis padres quieren que trabaje porque estudiar no asegura que pueda tener mejor trabajo o ganar más dinero en el futuro	Mis padres quieren que trabaje porque estudiar no sirve para tener más dinero	Concisión de la afirmación
6	¿Tus padres creen que es más importante estudiar que ganar dinero?	Mis padres creen que es más importante ganar dinero que estudiar	Mis padres creen que es más importante estudiar que ganar dinero	Cambio en el orden de verbos: 1. <i>Estudiar</i> , 2. <i>Ganar dinero</i>
7	¿Tus padres quieren que trabajes cuanto antes porque hace falta dinero en casa?	Mis padres quieren que trabaje cuanto antes pues hace falta dinero en casa	Mis padres quieren que trabaje cuanto antes porque hace falta dinero en casa	<i>Porque</i> por <i>Pues</i>
8	¿Tus padres creen que vas a aprobar?	Mis padres creen que voy a reprobar	Mis padres creen que voy a aprobar	Uso del verbo positivo <i>aprobar</i>
9	¿En tu centro escolar te ayudan a tener confianza en ti mismo/a?	En el centro educativo me han ayudado a tener confianza en mí mismo	En la escuela me ayudan a tener confianza en mí mismo	Concisión de la afirmación
10	¿En tu centro escolar te enseñan cosas útiles para un futuro trabajo?	En el centro educativo me han enseñado cosas que podrían ser útiles en un trabajo	En la escuela me enseñan cosas útiles para un futuro trabajo	Concisión de la afirmación

11	¿En tu centro escolar te ayudan a encontrar amigos/as?	En el centro educativo encuentro amigos/amigas	En la escuela me ayudan a encontrar amigos/as	<i>Escuela por Centro educativo/ escolar</i>
12	¿En tu centro escolar te ayudan a aprender a vivir con los/as demás?	En el centro educativo me ayudan a vivir en sociedad	En la escuela me ayudan a aprender a vivir con los demás	<i>Escuela por Centro educativo/ escolar</i>
13	¿Lo que estás aprendiendo en tu centro te servirá cuando decidas buscar trabajo?	Lo que estoy aprendiendo me va a servir cuando decida buscar trabajo	Lo que estoy aprendiendo en la escuela me servirá cuando decida buscar trabajo	<i>Escuela por Centro</i>
14	¿Piensas que las personas que estudian triunfan más?	Pienso que las personas que estudian, tienen más éxito en la vida que las que no tienen estudios	Pienso que las personas que estudian triunfan más	Concisión de la afirmación
15	¿Cuanta más gente haya estudiado en tu ciudad mejor para todos/as?	Cuanta más gente haya estudiado en una comunidad (sociedad), mejores niveles de vida hay en ella; es decir, la Educación contribuye a hacer un mundo mejor	Cuanta más gente haya estudiado en mi ciudad, mejor para todos/as	Concisión de la afirmación
16	¿Ser profesor/a es una profesión muy importante?	Ser profesor es una profesión muy importante	Ser maestro/a es una profesión muy importante	<i>Maestros/as por Profesores</i>
17	¿Las personas que triunfan en la vida no han estudiado?	La mayor parte de la gente que tiene éxito en la vida es porque sabe ganar dinero, sin haber estudiado	Las personas que triunfan en la vida no han estudiado	Concisión de la afirmación
18	¿Tus amigos y amigas no quieren estudiar porque piensan que no sirve para nada?	Mis amigos no quieren estudiar, pues piensan que estudiar no sirve para nada	Mis amigos y amigas no quieren estudiar porque piensan que no sirve para nada	Concisión de la afirmación
19	¿Los/as políticos/as de tu país hacen muchas cosas para que tu educación sea mejor?	Los políticos de mi país hacen muchas cosas para que nuestra educación sea mejor	Los/as políticos/as de mi país hacen muchas cosas para que nuestra educación sea mejor	Formulación en afirmación
20	¿Las personas famosas normalmente no han estudiado nada?	Las personas famosas normalmente no han estudiado nada	Las personas famosas normalmente no han estudiado nada	Formulación en afirmación

Nota. Adaptado de Sancho-Álvarez y otros (2018) y Brisita Torres (2015).

3.2. Resultados del Jueceo

En el Cuadro 3 se muestran los promedios obtenidos en cada una de las dimensiones indagadas en el jueceo. Todos los reactivos obtienen arriba de 2,3 de promedio y los puntajes más bajos se encuentran en pertinencia. Los reactivos negativos corresponden al: 2, 4, 5, 7, 17, 18 y 20 y se marcan con un guion al inicio.

Cuadro 3

Promedio de puntajes de los jueces a cada uno de los reactivos en claridad, pertinencia y sesgo

Dimensión	Reactivo	Claridad	Pertinencia	Sesgo
Dimensión 1. Expectativas y metas escolares	2. Mis maestros creen que voy a reprobar	3,4	2,6	3,4
	5. Mis padres quieren que trabaje porque estudiar no sirve para tener más dinero	3,0	2,6	3,0
	6. Mis padres creen que es más importante estudiar que ganar dinero	3,3	2,7	3,4
	8. Mis padres creen que voy a aprobar	3,1	3,0	3,3
Dimensión 2. Justicia social y Educación	3. Es importante para mí ir bien en los estudios	3,2	3,2	3,2
	9. En la escuela me ayudan a tener confianza en mí mismo	3,2	2,9	3,2
	10. En la escuela me enseñan cosas útiles para un futuro trabajo	3,3	3,3	3,1
	11. En la escuela me ayudan a encontrar amigos/as	3,1	2,6	3,3
	12. En la escuela me ayudan a aprender a vivir con los demás	3,2	3,0	3,3
Dimensión 3. Valor diferencial de la Educación	13. Lo que estoy aprendiendo en la escuela me servirá cuando decida buscar trabajo	3,2	3,1	3,3
	1. Estudiar me ayuda a aprobar	3,3	3,0	3,2
	4. Tengo compañeros/as que aprueban sin merecérselo	2,9	2,4	3,6
	14. Pienso que las personas que estudian triunfan más	3,2	3,1	3,6
Dimensión 4. Obstáculos y facilitadores	17. Las personas que triunfan en la vida no han estudiado	3,0	2,8	3,2
	7. Mis padres quieren que trabaje cuando antes porque hace falta dinero en casa	3,1	2,9	3,2
	15. Cuanta más gente haya estudiado en mi ciudad, mejor para todos/as	3,1	2,6	3,4
	16. Ser maestro/a es una profesión muy importante	3,2	2,7	3,4
	18. Mis amigos y amigas no quieren estudiar porque piensan que no sirve para nada	3,3	3,0	3,3
	19. Los/as políticos/as de mi país hacen muchas cosas para que nuestra educación sea mejor	3,2	2,6	3,5
	20. Las personas famosas normalmente no han estudiado nada	3,2	2,4	3,8

Nota. Adaptado de Jornet y otros (2011).

3.3. Proceso de validación

Cuando se obtienen los porcentajes de respuesta por reactivo, ninguno de ellos tiene más del 80 % en una sola opción de respuesta y todos los reactivos correlacionan arriba de 0,20 con la calificación total, lo cual es adecuado.

Al realizar un análisis factorial exploratorio y se obtiene un KMO de 0,694 con una prueba Bartlett significativo al 0,001. Al realizar una rotación oblicua libre para analizar la matriz de estructura, se obtienen seis factores, que explican el 58 % de la varianza. En un segundo orden, para indagar si se obtienen las dimensiones teóricas propuestas inicialmente por Sancho-Álvarez y otros (2018) se realiza una extracción de cuatro factores, pero, con excepción de la dimensión dos (justicia social y educación), los reactivos no se ordenan de acuerdo con lo propuesto originalmente. Para indagar si el instrumento se comportaba unidimensional, como fue propuesto en la validación original (Sancho-Álvarez et al., 2018), se forzó a un factor que explicó el 20,4 % de la varianza. En las comunalidades arrojadas, 10 reactivos (2, 4, 5, 6, 7, 8, 16, 17, 18 y 20) puntúan debajo de 0,20 (Cuadro 4), por lo que se tienen que eliminar y nueve de ellos coinciden en tener cargas factoriales por debajo de 0,40 (Cuadro 4).

Cuadro 4

Cargas factoriales de los 20 reactivos del SECS-EVALNECVSE-Estudiantes (México) en la solución unidimensional

Reactivos	Comunalidades	Factor	Alfa si se elimina el reactivo
1 Estudiar me ayuda a aprobar	0,231	0,480	0,753
2 -Mis maestros/as creen que voy a reprobado	0,135	0,367	0,756
3 Es importante para mí ir bien en los estudios	0,264	0,514	0,752
4 -Tengo compañeros/ras que aprueban sin merecérselo	0,037	0,192	0,766
5 -Mis padres quieren que trabaje porque estudiar no sirve para tener más dinero	0,027	0,165	0,765
6 Mis padres creen que es más importante estudiar que ganar dinero	0,141	0,376	0,760
7 -Mis padres quieren que trabaje cuanto antes porque hace falta dinero en casa	0,014	0,119	0,768
8 Mis padres creen que voy a aprobar	0,095	0,309	0,760
9 En la escuela me ayudan a tener confianza en mí mismo	0,399	0,632	0,748
10 En la escuela me enseñan cosas útiles para un futuro trabajo	0,485	0,696	0,746
11 En la escuela me ayudan a encontrar amigos/as	0,237	0,486	0,757
12 En la escuela me ayudan a aprender a vivir con los demás	0,376	0,613	0,749
13 Lo que estoy aprendiendo en la escuela me servirá cuando decida buscar trabajo	0,420	0,648	0,751
14 Pienso que las personas que estudian triunfan más	0,261	0,510	0,756
15 Cuanta más gente haya estudiado en mi ciudad, mejor para todos/as	0,202	0,449	0,757
16 Ser maestro/a es una profesión muy importante	0,157	0,396	0,761
17 - Las personas que triunfan en la vida no han estudiado	0,042	0,205	0,762
18 -Mis amigos y amigas no quieren estudiar porque piensan que no sirve para nada	0,165	0,407	0,754
19 Los/as políticos/as de mi país hacen muchas cosas para que nuestra educación sea mejor	0,321	0,567	0,748
20 -Las personas famosas normalmente no han estudiado nada	0,073	0,271	0,762

Nota. Adaptado de Sancho-Álvarez y otros (2018).

Se corrió por última vez el análisis factorial para comprobar la unidimensionalidad y finalmente, se obtiene un instrumento con un solo factor que explica el 35,8 % de la

varianza, con 10 reactivos que obtienen un coeficiente de consistencia interna Alfa de Cronbach de 0,79 (Cuadro 5).

Cuadro 5

Reactivos resultantes en la versión final del instrumento

#	Reactivos	# de reactivos	Alfa de Cronbach
1	Estudiar me ayuda a aprobar		
3	Es importante para mí ir bien en los estudios		
9	En la escuela me ayudan a tener confianza en mí mismo		
10	En la escuela me enseñan cosas útiles para un futuro trabajo		
11	En la escuela me ayudan a encontrar amigos/as		
12	En la escuela me ayudan a aprender a vivir con los demás		
13	Lo que estoy aprendiendo en la escuela me servirá cuando decida buscar trabajo	10	0,790
14	Pienso que las personas que estudian triunfan más		
15	Cuanta más gente haya estudiado en mi ciudad, mejor para todos/as		
19	Los/as políticos/as de mi país hacen muchas cosas para que nuestra educación sea mejor		

4. Discusión y conclusiones

Si bien las modificaciones realizadas al instrumento permitieron su aplicación en una muestra mexicana y el ejercicio de jueceo mostró datos aceptables en las áreas de claridad, pertinencia y sesgo, las calificaciones de pertinencia de los reactivos en relación con las dimensiones propuestas en el instrumento original resultan más bajas que las de las otras dos áreas. Por esta razón, no sorprende que el resultado del análisis factorial mostrara diferencias con relación a los resultados de República Dominicana y España. Aunque se eliminaron la mitad de los reactivos, los que se conservan, muestran una buena consistencia interna, mayor a la encontrada en las dos versiones previas con 20 reactivos, y se obtiene una varianza explicada apenas aceptable y mucho menor a la encontrada por Sancho-Álvarez y otros (2018).

Los resultados permiten concluir que este instrumento puede ser utilizado para acercarse al valor social de la educación y que esto podría abonar a al estudio de los valores y motivaciones hacia la educación en general y al constructo del valor social de la educación.

Este constructo presenta relación con aspectos motivacionales hacia la escuela, el aprendizaje y la educación por parte de los alumnos, pero también involucra y refleja lo que los padres y maestros transmiten voluntaria o involuntariamente a las y los jóvenes.

Si bien hay pocas investigaciones que se enfoquen en el constructo específico de valor social de la educación, existen diferentes acercamientos a este tema a partir también de aspectos volitivos. Pérez (2014) nos dice que “fines, valores y motivación son conceptos inseparables” (p. 10), y que la distinción entre valores de uso y valores de cambio nos ayuda a entender la distinción entre motivación intrínseca y extrínseca, pero aún es necesario lograr distinguir, como se relacionan ambos conceptos en lo empírico, qué aspectos del VSE comparten terreno con la motivación por lo académico y cuáles son exclusivos del constructo VSE, ya que ambos tienen efectos sobre la conducta y los resultados educativos, y el poder acercarse a ellos y desmenuzarlos de mejor manera permitirá también influir en su mejora.

Es necesario plantear las limitaciones de este ejercicio. La primera está vinculada al tamaño pequeño de la muestra, ya que, a pesar de abarcar la totalidad de alumnos y alumnas de dos telesecundarias, debido a la pandemia no todos los estudiantes estaban acudiendo presencialmente, por lo que no todos estuvieron en condiciones de responder a la encuesta. La segunda limitación está vinculada al tipo de análisis que se pudieron correr ya que, al no resultar un instrumento unidimensional en esta muestra, queda fuera la posibilidad de analizarlo medio de otras técnicas relacionadas a la Teoría de Respuesta al Ítem-TRI y Rasch. Al final se obtiene una versión que puede ser utilizable en México con 19 reactivos y tres dimensiones.

La agenda de investigación que se propone está vinculada con: 1) robustecer los instrumentos de medida del constructo “valor social de la educación”, ya sea realizando nuevas y más amplias adaptaciones y validaciones al instrumento que se utiliza en el presente estudio (SECS-EVALNECVSE-Estudiantes, Sancho-Álvarez et al., 2018), con otras muestras y en otros contextos mexicanos, o creando nuevos instrumentos que ayuden a acercarse al objeto de estudio; 2) seguir indagando sobre este importante constructo y relacionándolo en México con otras variables de índole social y académico, como pueden ser los resultados de aprendizaje, la motivación por el aprendizaje y el capital cultural; y 3) Analizar las diferencias y las concordancias entre los conceptos relacionados a la motivación y los valores en educación.

Referencias

- Abad, F. J., Olea, J., Ponsoda, V. y García, C. (2011). *Medición en ciencias sociales y de la salud*. Síntesis.
- Abbagnano, N. y Visalberghi, A. (2019). *Historia de la pedagogía*. Fondo de Cultura Económica.
- Bracho, T. (2002). Desigualdad social y educación en México. Una perspectiva sociológica. *Educación*, 29, 31-54. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.325>
- Brisita Torres, A. D. (2015). *Validación de un instrumento para evaluar el valor social subjetivo de la educación con estudiantes del nivel secundario en las regionales educativas 06, la vega y 10 Santo Domingo en República Dominicana* [Tesis de doctorado]. Universidad de Valencia.
- Chávez, G. E. y Álvarez-Rodríguez, D. (2021). Educación artística en contextos de violencia: Reflexión y compromiso social en la formación de artistas en la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 10(2), 103-116. <https://doi.org/10.15366/riejs2021.10.2.007>
- Cristia, J. y Pulido, X. (2020). La educación en América Latina y el Caribe: Segregada y desigual. En M. Busso y J. Messina (Eds.), *La crisis de la desigualdad. América Latina y el Caribe en la encrucijada* (pp. 167-194). Banco Interamericano de Desarrollo.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Santillana.
- Díez-Gutiérrez, E. J y Muñoz-Cortijo, L. M. (2022). Educación social en el ámbito escolar y la ley Rhodes. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 20(1), 21-39. <https://doi.org/10.15366/reice2022.20.1.002>
- Esquivel Estrada, N. H. (2009). Reflexiones sobre el valor de la educación y educación en valores. *La Lámpara de Diógenes*, 10(19), 169-190.
- González González, M. T. (2010). El alumno ante la escuela y su propio aprendizaje: Algunas líneas de investigación en torno al concepto de implicación. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8(4), 10-31. <https://doi.org/10.15366/reice2010.8.4.001>
- Herrera, M. (2009). El valor de la escuela y el fracaso escolar. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 7(4), 253-263. <https://doi.org/10.15366/reice2009.7.4.012>

- Hevia, F. y Vergara-Lope, S. (2018). Aprendizajes básicos en Veracruz: Un desafío impostergable. En A. J. Olvera (Coord.), *Veracruz en su laberinto. Autoritarismo, crisis de régimen y violencia en el sexenio de Javier Duarte* (pp. 443-461). Universidad Veracruzana.
- Jornet, J. M., González-Such, J., Perales Montolío, M. J., Sánchez-Delgado, P., Bisquert, M., Bakieva, M., Sancho-Alvarez, C., Belda, A., Bodoque, A. R. y Ortega Gaité, S. (2017). Aproximaciones cualitativas para la definición y validación de constructos de instrumentos estandarizados de medida. En A. P. Costa, M. C. Sánchez-Gómez y V. Martín Cillero (Eds.), *La práctica de la investigación cualitativa: Ejemplificación de estudios* (pp. 79-102). CIAIQ.
- 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>
- Jornet, J. M., Perales, M. J. y Sánchez-Delgado, P. (2011). El valor social de la educación: Entre la subjetividad y la objetividad. Consideraciones teórico-metodológicas para su evaluación. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 4(1), 51-77.
- Latapí Sarre, P. (2009). El derecho a la educación. Su alcance, exigibilidad y relevancia para la política educativa. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 14(40), 255-287.
- Macaya, A. y Valero, E. (2019). Proyecto retrato social. Lo que la educación formal puede aprender del arte comunitario. *Arte, Individuo y Sociedad*, 31(1), 165-182.
<https://doi.org/10.5209/ARIS.60086>
- Manacorda, M. A. (1987). *Historia de la educación*. Siglo Veintiuno Editores.
- Pérez, M. (2018). *Motivación y valores de la educación. Un desafío para México*. Grupo Planeta.
- Ponce, A. (2005). *Educación y lucha de clases*. Ediciones Akal.
- Sancho-Álvarez, C., Jornet, J. M. y González-Such, J. (2016a). El constructo valor social subjetivo de la educación: Validación cruzada entre profesorado de escuela y universidad. *Revista de Investigación Educativa*, 34(2), 329-350.
<https://doi.org/10.6018/rie.34.2.226131>
- Sancho-Álvarez, C., Jornet, J. 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*, 39(127), 14-33.
<https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2017.157.58438>
- Sancho-Álvarez, C., Jornet, J. M. y González-Such, J. (2018). Propiedades métricas de un instrumento para evaluar el valor social subjetivo de la educación: Escala SECS-EVALNEC VSE-Estudiantes-Secundaria. *REDIE-Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 20(3), 92-104. <https://doi.org/10.24320/redie.2018.20.3.1762>
- Sancho-Álvarez, C., Jornet, J. M. y Perales Montolío, M. J. (2016b). Valor social subjetivo de la educación: Docencia y resultados escolares. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 7(2e), 197-207.
- Sancho-Álvarez, C., Rueda Beltrán, 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>
- Soriano Ayala, E. (2011). Introducción. En E. Soriano Ayala (Ed.), *El valor de la educación en un mundo globalizado* (pp. 15-21). Ministerio de Cultura del Gobierno de España.
- Trucco, D. (2014). *Educación y desigualdad en América Latina*. Publicación de las Naciones Unidas.
- Vergara-Lope, S., Hevia, F. y Loyo Pérez, D. (2019). El doble peso del contexto: Efectos directos e indirectos del nivel socioeconómico y capital cultural en la adquisición de aprendizajes básicos en México. *Meta: Análisis*, 11(32), 274-302.
<https://doi.org/10.22347/2175-2753v11i32.1767>

Anexo 1

- Nombre de quien evalúa:
- Institución o escuela:

Adaptación al contexto mexicano del Instrumento para medir el Valor Social de la Educación Subjetivo (SECS-EVALNECVSE Estudiantes) en estudiantes de secundaria

El objetivo del presente documento es evaluar el SECS-EVALNECVSE-Estudiantes (Sancho-Álvarez et al., 2018) que busca medir el constructo Valor Social de la Educación (VSE), el cual se refiere a:

la utilidad que tiene la educación dentro de una sociedad para el desarrollo y la promoción de las personas en los ámbitos social y laboral, así como a las ventajas que aporte como elemento de prevención de la exclusión social, y como garantía para el desarrollo y la mejora de su bienestar a lo largo de la vida. (Jornet et al., 2011, p. 52).

El instrumento se enfoca en la dimensión subjetiva del valor social de la educación (VSE-S), la cual se construye por:

la percepción que los actores principales del proceso de enseñanza-aprendizaje (alumnado, familias y profesorado) tienen acerca de la importancia de la educación para la promoción social, laboral y del bienestar personal y colectivo, a lo largo de la vida. (Jornet et al., 2011, p. 67)

Este instrumento se ha diseñado y validado para aplicarse en el contexto de estudiantes de educación secundaria obligatoria en España (Sancho-Álvarez, et al., 2018) y para los estudiantes de secundaria en República Dominicana (Brisita torres, 2015), pero no ha sido utilizado ni validado en México.

Está conformado por 20 reactivos en forma de afirmaciones que corresponden a las 4 dimensiones del VSE-S:

- Expectativas y metas escolares
- Valor diferencial de la Educación
- Justicia social y educación
- Obstáculos y facilitadores

Para su adaptación al contexto mexicano se han sustituido las palabras *profesor* por *maestro*, *suspender* por *reprobar* y *centro escolar* por *escuela*, pero además son necesarios otros procesos, como la revisión por parte de jueces expertos que nos ayuden a indagar si este instrumento puede ser utilizado y validado en México también.

Por esta razón, le pedimos como experto que nos ayude evaluando los 20 reactivos de este instrumento. Los criterios para la evaluación de cada uno de los reactivos corresponden a tres áreas principales:

- *Claridad*: Grado de claridad de la afirmación, si se entiende correctamente lo que se formula en el reactivo.
- *Pertinencia*: Hasta qué punto la afirmación es relevante para medir la dimensión a la que corresponde.

- *Sesgo*: La afirmación presenta sesgos identificables en relación con algún colectivo por cuestiones culturales, lingüísticas, de género y/o organizacionales.

La distribución de este documento es la siguiente:

- En el encabezado de cada sección se indica la dimensión del VSE-S y su definición.
- Debajo de cada encabezado se encuentra cada uno de los reactivos y las opciones de respuesta (filas en gris).
- En las filas debajo del reactivo están los criterios con los que se debe evaluar cada uno (*claridad*, *pertinencia* y *sesgo*) en forma de preguntas.
- Por último, se encuentra un apartado en donde puede usted escribir sus propuestas, sugerencias y comentarios adicionales que tenga en relación a ese reactivo en específico.

Le pedimos evaluar cada uno de los reactivos de acuerdo a los criterios que aparecen en forma de preguntas, esto es, NO le pedimos responder al reactivo de acuerdo a su propia experiencia, sino responderlo de acuerdo a los criterios especificados abajo.

Ejemplo:

Dimensiones escolares					
Aspiraciones y expectativas del profesorado y la familia sobre el estudiantado					
Me da mucha flojera ir a la escuela		Nada	Poco	Mucho	Completamente
Claridad	¿Qué tanto se entiende la afirmación?			X	
Pertinencia	¿Qué tanto la afirmación es relevante para medir la dimensión?	X			
Sesgo	¿Qué tanto la afirmación presenta sesgos en relación con algún colectivo por cuestiones culturales, lingüísticas, de género y/o organizacionales?	X			
Propuestas, sugerencias y/o comentarios:					

En este ejemplo, la respuesta a la primera pregunta, querría decir que la afirmación “Me da mucha flojera ir a la escuela” se entiende mucho; no es nada relevante para medir la dimensión “expectativas y metas”, esto es que no corresponde a esa dimensión; y, por último, no presenta nada de sesgo.

Ahora sí le pedimos por favor, marcar con una X la casilla de la opción de respuesta de cada uno de los criterios de evaluación del reactivo. En caso de identificar sesgos se ruega escribir su propuesta de redacción en el espacio debajo de las preguntas, así como sus sugerencias y/o comentarios.

Dimensión 1. Expectativas y metas escolares					
Aspiraciones y expectativas del profesorado y la familia sobre el estudiantado					
1.1 Mis maestros creen que voy a reprobar		Nada	Poco	Mucho	Completamente
Claridad	¿Qué tanto se entiende la afirmación?				
Pertinencia	¿Qué tanto la afirmación es relevante para medir la dimensión?				

Sesgo	¿Qué tanto la afirmación presenta sesgos en relación con algún colectivo por cuestiones culturales, lingüísticas, de género y/o organizacionales?				
Propuestas, sugerencias y/o comentarios:					
1.2 Mis padres quieren que trabaje porque estudiar no sirve para tener más dinero		Nada	Poco	Mucho	Completamente
Claridad	¿Qué tanto se entiende la afirmación?				
Pertinencia	¿Qué tanto la afirmación es relevante para medir la dimensión?				
Sesgo	¿Qué tanto la afirmación presenta sesgos en relación con algún colectivo por cuestiones culturales, lingüísticas, de género y/o organizacionales?				
Propuesta, sugerencias y/o comentarios:					
1.3 Mis padres creen que es más importante estudiar que ganar dinero		Nada	Poco	Mucho	Completamente
Claridad	¿Qué tanto se entiende la afirmación?				
Pertinencia	¿Qué tanto la afirmación es relevante para medir la dimensión?				
Sesgo	¿Qué tanto la afirmación presenta sesgos en relación con algún colectivo por cuestiones culturales, lingüísticas, de género y/o organizacionales?				
Propuesta, sugerencias y/o comentarios:					
1.4 Mis padres creen que voy a aprobar		Nada	Poco	Mucho	Completamente
Claridad	¿Qué tanto se entiende la afirmación?				
Pertinencia	¿Qué tanto la afirmación es relevante para medir la dimensión?				
Sesgo	¿Qué tanto la afirmación presenta sesgos en relación con algún colectivo por cuestiones culturales, lingüísticas, de género y/o organizacionales?				
Propuesta, sugerencias y/o comentarios:					

Dimensión 2. Justicia social y Educación					
Percepción personal del estudiante respecto a las consecuencias de su esfuerzo ante las demandas educativas, al modo de acceso al éxito social y al bienestar					
2.1 Es importante para mí ir bien en los estudios		Nada	Poco	Mucho	Completamente
Claridad	¿Qué tanto se entiende la afirmación?				
Pertinencia	¿Qué tanto la afirmación es relevante para medir la dimensión?				
Sesgo	¿Qué tanto la afirmación presenta sesgos en relación con algún colectivo por cuestiones culturales, lingüísticas, de género y/o organizacionales?				
Propuesta, sugerencias y/o comentarios:					

2.2 En la escuela me ayudan a tener confianza en mí mismo		Nada	Poco	Mucho	Completamente
Claridad	¿Qué tanto se entiende la afirmación?				
Pertinencia	¿Qué tanto la afirmación es relevante para medir la dimensión?				
Sesgo	¿Qué tanto la afirmación presenta sesgos en relación con algún colectivo por cuestiones culturales, lingüísticas, de género y/o organizacionales?				
Propuesta, sugerencias y/o comentarios:					
2.3 En la escuela me enseñan cosas útiles para un futuro trabajo		Nada	Poco	Mucho	Completamente
Claridad	¿Qué tanto se entiende la afirmación?				
Pertinencia	¿Qué tanto la afirmación es relevante para medir la dimensión?				
Sesgo	¿Qué tanto la afirmación presenta sesgos en relación con algún colectivo por cuestiones culturales, lingüísticas, de género y/o organizacionales?				
Propuesta, sugerencias y/o comentarios:					
2.4 En la escuela me ayudan a encontrar amigos/as		Nada	Poco	Mucho	Completamente
Claridad	¿Qué tanto se entiende la afirmación?				
Pertinencia	¿Qué tanto la afirmación es relevante para medir la dimensión?				
Sesgo	¿Qué tanto la afirmación presenta sesgos en relación con algún colectivo por cuestiones culturales, lingüísticas, de género y/o organizacionales?				
Propuesta, sugerencias y/o comentarios:					
2.5 En la escuela me ayudan a aprender a vivir con los demás		Nada	Poco	Mucho	Completamente
Claridad	¿Qué tanto se entiende la afirmación?				
Pertinencia	¿Qué tanto la afirmación es relevante para medir la dimensión?				
Sesgo	¿Qué tanto la afirmación presenta sesgos en relación con algún colectivo por cuestiones culturales, lingüísticas, de género y/o organizacionales?				
Propuesta, sugerencias y/o comentarios:					
2.6 Lo que estoy aprendiendo en la escuela me servirá cuando decida buscar trabajo		Nada	Poco	Mucho	Completamente
Claridad	¿Qué tanto se entiende la afirmación?				
Pertinencia	¿Qué tanto la afirmación es relevante para medir la dimensión?				
Sesgo	¿Qué tanto la afirmación presenta sesgos en relación con algún colectivo por cuestiones culturales, lingüísticas, de género y/o organizacionales?				
Propuesta, sugerencias y/o comentarios:					

Dimensión 3. Valor diferencial de la Educación					
Importancia de la educación para la vida personal, laboral y social					
3.1 Estudiar me ayuda a aprobar		Nada	Poco	Mucho	Completamente
Claridad	¿Qué tanto se entiende la afirmación?				
Pertinencia	¿Qué tanto la afirmación es relevante para medir la dimensión?				
Sesgo	¿Qué tanto la afirmación presenta sesgos en relación con algún colectivo por cuestiones culturales, lingüísticas, de género y/o organizacionales?				
Propuesta, sugerencias y/o comentarios:					
3.2 Tengo compañeros/as que aprueban sin merecérselo		Nada	Poco	Mucho	Completamente
Claridad	¿Qué tanto se entiende la afirmación?				
Pertinencia	¿Qué tanto la afirmación es relevante para medir la dimensión?				
Sesgo	¿Qué tanto la afirmación presenta sesgos en relación con algún colectivo por cuestiones culturales, lingüísticas, de género y/o organizacionales?				
Propuesta, sugerencias y/o comentarios:					
3.3 Mis padres creen que es más importante estudiar que ganar dinero		Nada	Poco	Mucho	Completamente
Claridad	¿Qué tanto se entiende la afirmación?				
Pertinencia	¿Qué tanto la afirmación es relevante para medir la dimensión?				
Sesgo	¿Qué tanto la afirmación presenta sesgos en relación con algún colectivo por cuestiones culturales, lingüísticas, de género y/o organizacionales?				
Propuesta, sugerencias y/o comentarios:					
3.4 Las personas que triunfan en la vida no han estudiado		Nada	Poco	Mucho	Completamente
Claridad	¿Qué tanto se entiende la afirmación?				
Pertinencia	¿Qué tanto la afirmación es relevante para medir la dimensión?				
Sesgo	¿Qué tanto la afirmación presenta sesgos en relación con algún colectivo por cuestiones culturales, lingüísticas, de género y/o organizacionales?				
Propuesta, sugerencias y/o comentarios:					
Dimensión 4. Obstáculos y facilitadores					
Factores asociados al logro educativo					
4.1 Mis padres quieren que trabaje cuando antes porque hace falta dinero en casa		Nada	Poco	Mucho	Completamente
Claridad	¿Qué tanto se entiende la afirmación?				

Pertinencia	¿Qué tanto la afirmación es relevante para medir la dimensión?				
Sesgo	¿Qué tanto la afirmación presenta sesgos en relación con algún colectivo por cuestiones culturales, lingüísticas, de género y/o organizacionales?				
Propuesta, sugerencias y/o comentarios:					
4.2 Cuanta más gente haya estudiado en mi ciudad, mejor para todos/as		Nada	Poco	Mucho	Completamente
Claridad	¿Qué tanto se entiende la afirmación?				
Pertinencia	¿Qué tanto la afirmación es relevante para medir la dimensión?				
Sesgo	¿Qué tanto la afirmación presenta sesgos en relación con algún colectivo por cuestiones culturales, lingüísticas, de género y/o organizacionales?				
Propuesta, sugerencias y/o comentarios:					
4.3 Ser maestro/a es una profesión muy importante		Nada	Poco	Mucho	Completamente
Claridad	¿Qué tanto se entiende la afirmación?				
Pertinencia	¿Qué tanto la afirmación es relevante para medir la dimensión?				
Sesgo	¿Qué tanto la afirmación presenta sesgos en relación con algún colectivo por cuestiones culturales, lingüísticas, de género y/o organizacionales?				
Propuesta, sugerencias y/o comentarios:					
4.4 Mis amigos y amigas no quieren estudiar porque piensan que no sirve para nada		Nada	Poco	Mucho	Completamente
Claridad	¿Qué tanto se entiende la afirmación?				
Pertinencia	¿Qué tanto la afirmación es relevante para medir la dimensión?				
Sesgo	¿Qué tanto la afirmación presenta sesgos en relación con algún colectivo por cuestiones culturales, lingüísticas, de género y/o organizacionales?				
Propuesta, sugerencias y/o comentarios:					
4.5 Los/as políticos/as de mi país hacen muchas cosas para que nuestra educación sea mejor		Nada	Poco	Mucho	Completamente
Claridad	¿Qué tanto se entiende la afirmación?				
Pertinencia	¿Qué tanto la afirmación es relevante para medir la dimensión?				
Sesgo	¿Qué tanto la afirmación presenta sesgos en relación con algún colectivo por cuestiones culturales, lingüísticas, de género y/o organizacionales?				
Propuesta, sugerencias y/o comentarios:					
4.6 Las personas famosas normalmente no han estudiado nada		Nada	Poco	Mucho	Completamente

Claridad	¿Qué tanto se entiende la afirmación?				
Pertinencia	¿Qué tanto la afirmación es relevante para medir la dimensión?				
Sesgo	¿Qué tanto la afirmación presenta sesgos en relación con algún colectivo por cuestiones culturales, lingüísticas, de género y/o organizacionales?				
Propuesta, sugerencias y/o comentarios:					

Breve CV de los/as autores/as

Samana Vergara-Lope

Licenciada, Maestra y Doctora en Psicología por la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Co-coordinadora de 2015 a la fecha, del proyecto Medición Independiente de Aprendizajes-MIA. Actualmente es investigadora de tiempo completo en el Instituto de Investigaciones en Educación de la Universidad Veracruzana, coordinadora del Doctorado en Investigación Educativa perteneciente al PNPIC. Email: samanavergaralope@gmail.com

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-8029-3533>

David Antonio Colorado

Promotor de lectura e investigador en temas de comportamiento lector. Licenciatura en ingeniería civil, Universidad Veracruzana. Especialización en Promoción de la Lectura, Universidad Veracruzana. Estudiante de la Maestría en Investigación Educativa, Instituto de Investigaciones en Educación, Universidad Veracruzana. Email: david.colorado.ruiz3f@gmail.com

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-7188-4419>

Felipe José Hevia

Doctor en antropología (CIESAS-DF). Profesor-investigador de CIESAS-Golfo desde 2009. Miembro de la Academia Mexicana de Ciencias, del Sistema Nacional de Investigadores (nivel II), y del Consejo Ciudadano de la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación- MejorEdu. En 2022-2023 fue seleccionado como "Antonio Madero Visiting Scholar" en el David Rockefeller Center for Latin American Studies de la Universidad de Harvard y en 2015 recibió el premio nacional de Investigación en Ciencias Sociales de la Academia Mexicana de Ciencias. Email: fhevia@cieras.edu.mx

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-4424-5320>

Evaluación de la Educación Infantil en Brasil: Trayectoria y Tendencias

Evaluation of Early Childhood Education in Brazil: Trajectory and Trends

Elisabete de Oliveira Garcia ^{1,*}, Adolfo Ignacio Calderón ¹, Mónica Piccione Gomes Rios ¹
y Regilson Maciel Borges ²

¹ Pontificia Universidade Católica de Campinas, Brasil

² Universidade Federal de Lavras, Brasil

DESCRIPTORES:

Evaluación
Educación infantil
Tendencia
Políticas públicas en educación
Brasil

RESUMEN:

El objetivo de este artículo fue estudiar el surgimiento y las principales tendencias de la evaluación de la Educación Infantil como campo de estudios emergente en Brasil, destacando su trayectoria desde la década de 1990 hasta el año 2021. Se trata de un estudio de carácter exploratorio, mediante análisis documental y revisión bibliográfica, tomando como referencia la producción científica, así como la legislación brasileña. Como resultado, se observa un cambio en las preocupaciones de los investigadores que, si al principio de los estudios sobre el tema revelaron resistencia debido al temor de que la evaluación fuera utilizada como instrumento para medir el desarrollo infantil, las nuevas investigaciones revelan que la principal preocupación entre los investigadores gira en torno a lo que debe ser evaluado: el desarrollo del niño o las condiciones de la oferta educativa.

KEYWORDS:

Evaluation
Early childhood
Trend
Public policy in education
Brazil

ABSTRACT:

The aim of this article was to study the emergence and main trends in the evaluation of Early Childhood Education as an emerging field of study in Brazil, highlighting its trajectory from the 1990s to the year 2021. This is an exploratory study, through documentary analysis and literature review, taking as a reference the scientific production, as well as the Brazilian legislation. As a result, we observe a change in the concerns of researchers who, if at the beginning of the studies on the subject revealed resistance due to the fear that assessment would be used as an instrument to measure child development, the new research reveals that the main concern among researchers revolves around what should be assessed: child development or the conditions of educational provision.

CÓMO CITAR:

García, E. O., Calderón, A. I., Rios, M. P. G. y Borges, R. M. (2023). Evaluación de la educación infantil en Brasil: Trayectoria y tendencias. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 16(2), 25-38.
<https://doi.org/10.15366/riee2023.16.2.002>

1. Introducción

Este artículo pretende abordar el surgimiento de la evaluación de la Educación Infantil (AVEI) en Brasil, su incipiente trayectoria y las principales tendencias de este campo científico de estudios que es reciente en Brasil y que tiene sus raíces en la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional (LDB), elaborada en 1996 (Ley n° 9.394, 1996), en adelante LDB-1996, que hizo de la Educación Infantil (EI), es decir, de la educación de niños de 0 a 5 años, parte integrante de la Educación Básica.

Esta y otras legislaciones posteriores fortalecieron la EI brasileña, llevándola a un reconocimiento social que trajo consigo la preocupación por su calidad. Esta preocupación es compartida por investigadores latinoamericanos, como Cardemil y Román, de Chile, quienes, dada la importante contribución de la educación de la primera infancia al desarrollo infantil y sus consecuencias en los años siguientes, afirman la importancia de “la evaluación de la calidad de las experiencias formativas y los aprendizajes logrados en estos niveles” (Cardemil y Román, 2014, p. 9). En Brasil, esta preocupación ha impulsado este incipiente campo de estudios, partícipe de un ámbito más amplio que es el de la evaluación educativa, que aún tiene mucho camino por recorrer si consideramos, desde la mirada de la educación comparada, otras experiencias más sólidas como es el caso de países como España, que logran establecer para la AVEI, además de los criterios mínimos definidos por el Ministerio de Educación y Ciencia, otros criterios definidos por las Comunidades Autónomas, que según el estudio de Fernández Vilar y Barnabé Villodre (2019) parecen demostrar una relación entre el mayor número de criterios evaluados y el mejor rendimiento de los alumnos en evaluaciones de ámbito internacional.

Como presentan Bravo y otros (2022), la evaluación educativa en un sentido amplio es extensamente estudiada y tiene vasto referencial teórico, lo mismo no se puede atribuir a la AVEI, aún poco investigada. En un reciente Estado del Arte sobre evaluación educativa en Brasil, los autores mencionados destacan que varios investigadores se han centrado en la AVEI, un campo marcado por conflictos y contradicciones, que pueden entenderse, entre otras razones, por el hecho de que la calidad es un concepto polisémico sujeto a diversas interpretaciones según el momento y el lugar. Por otra parte, cabe señalar que esta polisemia también se puso de manifiesto en importantes documentos elaborados por el Ministerio de Educación (MEC), como los Indicadores de Calidad de la Educación Infantil (Silva et al., 2009), que aborda la calidad como un concepto histórico y socialmente construido que se relaciona con varios otros aspectos de la sociedad, incluyendo la forma en que “define los derechos de las mujeres y la responsabilidad colectiva por la educación de los niños pequeños” (p. 13).

En otra investigación sobre el Estado del Arte, que buscaba presentar un panorama de los estudios sobre la EI en Brasil, en el período de 1983 a 1996, Rocha (2001) destacaron que menos del cinco por ciento de las disertaciones de maestría y tesis de doctorado producidas en el país en el área de la educación, abordaban la EI. Esta falta de mayor profundización en el campo de la investigación científica puede haber sido una de las razones que llevaron a muchos investigadores a posicionarse en contra de la AVEI como práctica pedagógica institucionalizada y como políticas de evaluación externa.

Sin embargo, legislaciones más recientes como el Plan Nacional de Educación (PNE) vigente de 2014 a 2024 (Ley n° 13.005, 2014), en adelante PNE 2014-2024, que, como veremos más posteriormente, establece la AVEI como una de las estrategias para la

universalización de esta etapa educativa en el país, dejan en evidencia la urgencia de este debate largamente postergado.

Estudios realizados por importantes investigadores sobre la educación de niños pequeños en Brasil, como Campos (2020) y Sousa (2014), señalan los impasses en el campo de la AVEI y la necesidad de apropiación de estas discusiones por parte de los profesionales interesados en la educación de los niños brasileños. Esta advertencia es aún más contundente en la actualidad, ya que, en 2019, la EI comenzó a integrar el Sistema de Evaluación de la Educación Básica (SAEB) (Mec, 2020). Este hecho pone en evidencia un cambio de tendencia en la literatura académica, revelando que las discusiones, aún presentes, sobre si debe o no haber AVEI están superadas. Las cuestiones que surgen hoy, en Brasil, es lo que debe ser evaluado, el desarrollo del niño y/o las condiciones de oferta de educación. Otra cuestión que surge es: ¿cómo evaluar?

Es en este escenario, en el que la AVEI adquiere progresiva relevancia, que surge la necesidad de contar con más estudios que indiquen de manera consistente vías eficaces para lograr la calidad en la educación de los niños pequeños.

2. Método

Por medio del análisis documental y de la revisión bibliográfica, tomando como referencia la producción científica desde la década de 1990, así como la legislación, se pretende ofrecer al lector un panorama de la AVEI brasileña. Para ello, se realizó una breve historia de la EI en el país, desde su surgimiento hasta la actual década del siglo XXI, contextualizando los avances alcanzados.

De esta forma, se realizó un levantamiento bibliográfico junto con las bases de datos electrónicas, Portal de Periódicos de la Coordinación para la Perfeccionamiento del Personal de Educación Superior (CAPES), Biblioteca Digital Brasileña de Tesis y Disertaciones (BDTD), Biblioteca Científica Electrónica en Línea (SciELO) y Plataforma Educ@ Fundação Carlos Chagas (FCC), que reúnen investigaciones académicas brasileñas en el área de educación, además de consultar copias físicas cuando sea necesario, buscando identificar trabajos sobre evaluación en Educación Infantil.

También se realizó una investigación documental con fuentes que establecen las directrices para la EI y la AVEI, destacando las normas recomendadas por la legislación brasileña, las cuales orientan los métodos de evaluación de esta etapa de la educación básica. Todavía se consultaron varios documentos producidos en sociedad o en colaboración con el Ministerio de Educación. Todo eso permitió analizar la producción académica catalogada y presentar los resultados.

2.1. Contextualizando la educación infantil en Brasil

La educación de los niños pequeños en instituciones es algo relativamente reciente en la historia, en comparación con otros niveles de enseñanza, y ha ido sufriendo transformaciones a lo largo del tiempo, al igual que el propio concepto de infancia.

Heywood (2004), en su obra *A history of childhood: From the middle ages to contemporary times in the west*, presenta importantes aportaciones al abordar la realidad de diferentes países en un periodo que abarca desde el siglo VI hasta principios del siglo XX. Entre otras tesis, la referida autora defiende que una concepción lineal de la infancia no es la más adecuada para entender al niño, ponderando que sería más razonable considerar la coexistencia de diferentes concepciones sobre el niño y la infancia en diferentes épocas y lugares.

Se evidenció, a partir de los relatos de Heywood (2004), que, hasta el siglo XIX, el niño en general estaba bajo el cuidado de la familia hasta los siete años y, a partir de entonces, había una mayor preocupación con su educación, sea para aprender un oficio, sea para ser enviado a la escuela, dependiendo de las condiciones económicas de las familias.

En cuanto al surgimiento de instituciones de cuidado infantil con finalidad educativa, se puede señalar que el primer jardín de infancia que se conoce apareció en Alemania Oriental, en 1840, por iniciativa de Friedrich Froebel. Según Lossnitz (2006), Froebel, al entrar en contacto con Johann Pestalozzi, desarrolló sus teorías sobre cómo enseñar a niños menores de ocho años, fundando posteriormente un curso preparatorio para mujeres que se encargarían de la educación de niños pequeños, a partir del cual se abrió el primer jardín de infancia, llamado, Kindergarten (Lossnitz, 2006). Entretanto, en 1844, surgió en Francia una institución específica para el cuidado de niños muy pequeños, que sólo se generalizó, a partir de 1870, con la viabilidad de la lactancia artificial debido a los avances en el campo de la microbiología, generalizándose interna e internacionalmente (Kuhlmann, 2000).

En cuanto al surgimiento en Brasil de instituciones de cuidado para niños pequeños, Guimarães (2017) afirma que en el período colonial las rodas dos expostos fueron adoptadas por el movimiento católico para albergar a los niños abandonados, así como la “institución por parte del gobierno del pago de amamantadoras y nodrizas para cuidar a los niños abandonados en la roda” (p. 91). Para esta autora (2017), en esta época, la concepción de infancia presentaba cambios de acuerdo con la condición social del niño. La autora afirma que en Brasil “la infancia comienza a ganar reconocimiento en 1875, cuando el médico José Menezes Vieira y su esposa Carlota de Menezes Vieira fundan el primer Jardín de Infancia privado en Río de Janeiro” (p. 93). La fecha referida es la más conocida como el año de implantación del primer jardín de infancia en Brasil; sin embargo, en su disertación de maestría, Lossnitz (2006) presenta un estudio que muestra una serie de datos históricos que demuestran que Emília Ericksen fundó el primer jardín de infancia en Brasil en 1862.

En 1899, según Guimarães (2017) la primera guardería de la que se tiene noticia en Brasil fue fundada en Río de Janeiro por la fábrica textil Corcovado, con carácter de guarda y asistencia para los hijos de las madres trabajadoras de la fábrica. Para esta autora (2017), fue durante las dos primeras décadas del siglo XX que se crearon las primeras instituciones de educación preescolar y asistencial en Brasil. Varios estudiosos (Azevedo, 2007; Campos, 1979; Campos y Rosemberg, 1995; Guimarães, 2017; Kramer, 2006; Kuhlmann, 1998, 2000; Rosemberg, 1999) se dedican a comprender el surgimiento de las instituciones de atención a la primera infancia en Brasil, investigando cuestiones relacionadas con el tipo de atención ofrecida, ya sea en guarderías o instituciones preescolares y la valoración social de cada una de estas instituciones, así como los profesionales dedicados al cuidado de estos niños.

El análisis de esta literatura muestra que el surgimiento y consolidación de las instituciones de EI en Brasil fue lento, prolongado y resultado de intensas luchas libradas por movimientos sociales y por profesionales interesados en la educación de los niños pequeños, especialmente en lo que se refiere a los niños de 0 a 3 años. Campos (1979), participando en una Comisión Parlamentaria Mixta de Investigación sobre la mujer, en la Cámara de Diputados brasileña, informa sobre la situación de la atención a los niños pequeños, señalando que persistía una indefinición incluso en cuanto a la nomenclatura de estas instituciones y cuál era el organismo gubernamental responsable de ellas.

En este sentido, Rosemberg (1999) señala un avance en la disposición de datos específicos sobre el tipo de institución de atención, afirmando que ya no se confundía la información sobre jardines de infancia y guarderías de hospitales. Sin embargo, afirma que en la década de 1990 todavía existía “una gran complejidad conceptual, un desajuste entre las directrices institucionales y la práctica cotidiana” (p. 5), señalando también que, debido a su conexión con la asistencia social, los jardines de infancia en Brasil eran vistos como un servicio para usuarios pobres.

La autora también demuestra la necesidad de prestar atención a la transformación de la conceptualización de lo que se entiende por EI a lo largo de los años, su público beneficiario y la división entre jardín de infancia y educación preescolar. El texto relata que esta división está estrechamente relacionada con la cuestión de la financiación y el origen de los recursos, como el Fondo para el mantenimiento y el desarrollo de la enseñanza y la valorización de la docencia (FUNDEF), que trajo “impactos en la educación infantil, posiblemente modificando su perfil de cobertura, la edad de entrada y salida de los niños y la cualificación del profesor” (Rosemberg, 1999, p. 3).

Los datos aquí presentados muestran que la constitución de la EI como etapa de la educación no ocurrió de forma lineal y armoniosa; por el contrario, fue un proceso marcado por luchas para que la educación de los niños pequeños fuera reconocida como un derecho de todos los niños, lo que sólo ocurrió, al menos desde el punto de vista legal, a partir de la Constitución de la República Federativa de Brasil (1988), en adelante CF.

Una demostración de cómo las leyes brasileñas no establecían la atención educativa a los niños pequeños es que en nuestras dos primeras LDB, tanto la de 1961 (Ley n° 4.024, de 1961) como la de 1971 (Ley n° 5.692, de 1971), este tema fue tratado de forma superficial, incluso se podría decir que descuidada. Estas leyes establecían que la educación preescolar se destinaba a los niños menores de siete años, que debían ser atendidos en guarderías y jardines de infancia, preferentemente al lado de las fábricas, infiriendo así que el mantenimiento de estas instituciones aún no era visto como un deber del Estado, estando centrado en la clase trabajadora.

El aumento del número de profesionales de diversos sectores que comenzaron a trabajar con niños en las décadas de 1970 y 1980 desencadenó movilizaciones de grupos que trabajaban en favor de este grupo de edad, con el objetivo de garantizar el derecho a la educación para todos los niños y no sólo para los más favorecidos económicamente o los hijos de madres trabajadoras. Estos hechos se reflejan en la CF, que trae como avance la incorporación del apoyo y asistencia como deber del Estado, así como en el Estatuto del Niño y del Adolescente (Ley n° 8.069, 1990), favoreciendo la transformación del apoyo y asistencia en deber, inaugurando así el derecho del niño a la EI (Kramer, 2006).

En este período, varios grupos de investigación vinculados a universidades e instituciones de investigación educativa, como la Fundación Carlos Chagas, contribuyeron con discusiones que buscaban establecer directrices para la educación de los niños pequeños, lo que resultó en la elaboración de varios documentos, incluso antes de la promulgación de la LDB-1996, como el publicado por los investigadores Campos y Rosemberg (1995), titulado *Criterios para un atendimento en guarderías que respeite los derechos fundamentales de los niños*, que sugería parámetros para orientar la atención en las guarderías con el fin de garantizar el desarrollo y el bienestar de los niños.

En este escenario, cabe destacar que sólo en la LDB-1996 la EI fue presentada como la primera etapa de la educación básica, la misma que tendría como meta el pleno desarrollo del niño de cero a cinco años, en sus aspectos físico, psicológico, intelectual

y social, complementando las acciones de la familia y de la comunidad. Según Kramer (2006), estos avances en la legislación trajeron “consecuencias para la formación de profesores y las políticas municipales y estatales que, con mayor o menor énfasis, han invertido en la educación de la primera infancia como nunca antes en Brasil” (p. 798). Además, esta legislación determinó en términos legales el deber del Estado brasileño en relación con la garantía del derecho de los niños pequeños a la educación, determinando también el establecimiento de medidas que buscan asegurar estándares de calidad a la educación brasileña.

En este mismo período, otro documento importante fue publicado, como resultado de las discusiones realizadas entre 1994 y 1997, se trata del Currículo Nacional de Referencia para la Educación Infantil (Mec, 1998), que buscaba ofrecer subsidios a los profesores en un importante momento de transición por el que atravesaba la educación de los niños pequeños con el fin de agregar calidad incorporando “a las actividades educativas los cuidados esenciales del niño y su juego”, apuntando “metas de calidad que contribuyan al pleno desarrollo del niño” (p. 7).

Es evidente que la EI ha adquirido importancia y relevancia social, sin embargo, este cambio de perspectiva también trajo nuevos desafíos, después de todo, la EI tiene peculiaridades que la distinguen de otras etapas de la educación y entre estos desafíos está la cuestión de la evaluación.

En Brasil, la CF no trata específicamente de la AVEI, pero en el artículo 206, inciso VII, determina la garantía del padrón de calidad. Ya la principal legislación en materia de educación, la LDB-1996, establece que la evaluación debe ocurrir “mediante el seguimiento y registro del desarrollo de los niños, sin el objetivo de la promoción, incluso para acceder a la Educación Primaria”.

En este conjunto de leyes que buscan direccionar los rumbos de la EI en Brasil, se incluye el PNE 2014-2024, con antecedentes en el PNE que estuvo vigente de 2001 a 2010 (Ley n° 10.172, de 2001), en adelante PNE 2001-2010, el mismo que traía varias metas para la educación de los niños pequeños. Este último documento presentaba un amplio diagnóstico de la EI, incluyendo la ocurrencia de la falta de vacantes principalmente para niños de 0 a 3 años, así como 26 metas u objetivos para mejorar la calidad de la EI, que incluyen el tema de la formación específica de los profesionales que trabajan con estos niños. Cabe destacar que, al cabo de 10 años, muchos objetivos aún no se habían alcanzado.

En cuanto a la EI, el PNE 2014-2024, estipuló un objetivo con directrices específicas para esta etapa educativa:

Meta 1: Universalizar, al 2016, la educación inicial en preescolar para niños de cuatro a cinco años y ampliar la oferta de educación inicial en círculos infantiles para atender al menos al cincuenta por ciento de los niños de hasta tres años hasta la finalización de la vigencia del presente PNE. (Ley n° 13.005, 2014)

A dicha meta le siguen diecisiete estrategias, entre las que destaca la número 1.6, que determina:

1.6. implementar, hasta el segundo año de vigencia de este PNE, la evaluación de la educación inicial, a realizarse cada dos años, con base en parámetros nacionales de calidad, con el fin de evaluar la infraestructura física, el personal, las condiciones de gestión, los recursos pedagógicos, la situación de accesibilidad, entre otros indicadores relevantes. (Ley n° 13.005, 2014)

Es necesario reconocer los avances en términos de un PNE, pero la garantía legal no significa necesariamente la garantía en las acciones prácticas, tanto que muchas metas

establecidas en el PNE 2001-2010 no fueron cumplidas, ni por lo menos en cuanto al porcentaje de niños asistidos y que reaparecen en el PNE 2014-2024.

Sobre esto, Campos y otros (2014) informan que “la comparación entre las metas establecidas y la evolución reciente del acceso a la educación inicial en el país revela que los desafíos hacia los porcentajes de cobertura meta son inmensos” (p. 329), afirmando además que los desafíos presentados se ven agudizados por las desigualdades entre regiones, zonas rurales y urbanas, entre otros factores que inciden en este proceso.

En las estrategias establecidas para lograr el cumplimiento de la meta 1, podemos observar que se definieron mecanismos de verificación para descubrir si las estrategias se estaban cumpliendo, tal como lo determina la estrategia 1.6, y que hasta el segundo año de vigencia del PNE 2014-2024, es decir, hasta 2016 se debió implementar la AVEI, que se realiza cada dos años con el objetivo de evaluar si se estaba cumpliendo con lo prescrito en la legislación.

Dado lo anterior, parece que la evaluación viene asumiendo un papel significativo en la comprensión de los rumbos de la Educación Infantil y quizás en el trazado de este camino. Sin embargo, antes de abordar el tema de la evaluación, es necesario destacar un documento más que orienta la dirección de la Educación Infantil en Brasil, que es la Base Curricular Común Nacional (BNCC), “un documento normativo que define el conjunto orgánico y progresivo de aprendizajes esenciales que todo estudiante debe desarrollar a lo largo de las etapas y modalidades de la Educación Básica” (Resolución CNE/CP n° 2, 2017, p. 9).

La BNCC fue prevista por el PNE 2014-2024 y por la CF, pasando por varias etapas, y su primera versión fue redactada en 2014, pasando por reformulaciones y siendo aprobada por el MEC en diciembre de 2017. La BNCC cumple a meta 7 del PNE 2014-2024, que busca mejorar la calidad de la Educación Básica, dinamizar el flujo escolar y desarrollar los aprendizajes. En cuanto a la EI, el documento señala que “con la inclusión de la Educación Infantil en la BNCC, se da otro paso importante en este proceso histórico de su integración al conjunto de la Educación Básica” (Resolución CNE/CP n° 2, 2017, p. 38).

La BNCC recopila varios documentos, como la LDB-1996 y las Directrices Curriculares Nacionales para la Educación de la Primera Infancia (DCNEI) (Resolución CNE/CEB n° 5, 2009), que orientan la educación de la primera infancia en nuestro país, presentando una serie de reflexiones y propuestas, estableciendo que “en la Educación Infantil, los aprendizajes esenciales comprenden tanto los comportamientos, habilidades y conocimientos como las experiencias que promuevan el aprendizaje y desarrollo en los diversos campos de experiencia” (Resolución CNE/CP n° 2, 2017, p. 46).

Es innegable que, desde el punto de vista teórico, la BNCC trajo valorización y respeto a la especificidad del desarrollo y aprendizaje en este grupo etario. Sin embargo, la experiencia brasileña nos muestra que no basta con que determinada acción sea recomendada en una legislación para que se haga efectiva. No obstante, es necesario reconocer que estar previsto en la ley constituye un primer paso, y coincidimos con los autores Campos y otros (2014), cuando manifiestan esperar que las evaluaciones previstas puedan señalar y alertar a los responsables si los caminos tomados están alineados con los que determina nuestra legislación.

3. Resultados

Las discusiones a respecto de la AVEI se refieren a un debate más amplio, es decir, la evaluación educativa, que en Brasil es un área muy investigada y con una producción académica robusta difundida en revistas especializadas (Calderón y Borges, 2016, 2020; Moro y Souza, 2014), que se ha ido intensificando, ganando importancia y centralidad en la agenda política de los gobiernos a través de sistemas de evaluación a gran escala (Bonamino y Sousa, 2012, Calderón y Borges, 2020). Cuando nos referimos a la evaluación educativa dirigida a otros niveles de educación, vemos que ese campo de estudio se consolidó en Brasil a partir de la década de 1970, y que “en la segunda mitad de la década de 1980, mirase para la construcción de concepciones que se oponen a la visión técnica de la evaluación, presente en las investigaciones de las décadas de 1960 y 1970” (Moro y Souza, 2014, p. 103).

Bonamino y Sousa (2012), al analizar el desarrollo de tres generaciones de evaluación de la Educación Básica, señalan que si por un lado estos instrumentos llevan a un riesgo de estrechamiento del currículo escolar por otro sirven “como indicadores capaces de ofrecer información sobre los componentes del currículo que están llegando a los estudiantes y los que no lo son” (Bonamino y Sousa, 2012, p. 386). Las autoras también exponen la necesidad de una definición más clara de lo que los estudiantes deben aprender al final de cada ciclo escolar, afirmando “la necesidad de incrementar el acervo de investigaciones que contribuyan a la comprensión de los impactos de las nuevas generaciones de evaluación educativa en el currículo escolar” (Bonamino y Sousa, 2012, p. 387).

Como se muestra, la EI ganó progresiva relevancia con la FC y pasó a figurar como la primera etapa de la educación básica con la LDB-1996, despertando mayor interés de los investigadores, incluso en lo que se refiere a la evaluación en esta etapa de la enseñanza.

La AVEI viene enfrentando algunos desafíos en la búsqueda de constituirse como campo de estudio, hecho que puede haber sido influenciado por una mala interpretación de la evaluación educativa, como demuestran Bravo et al. (2022) que, anclados en estudios de Lüdke (2002), afirman que la identidad de la evaluación “evolucionó de un abordaje muy próximo a conceptos, recursos y técnicas de medición, para una visión más amplia y comprensiva de los fenómenos educativos” (p. 3).

Estos autores, basándose en las investigaciones de varios estudiosos de la evaluación educativa, plantean la hipótesis de que las contradicciones y conflictos a los que se enfrenta la evaluación derivan de la incomprensión del desplazamiento de la evaluación de la práctica interna al aula a otras direcciones que no formaban parte de su objeto de estudio, como la evaluación de programas, políticas y profesionales.

Estudios realizados sobre las primeras investigaciones sobre el AVEI en Brasil, que abarcan el período de 1993 a 2021 (García, 2023), demuestran la preocupación de algunos estudiosos de que el AVEI podría ser utilizado con el fin de clasificar, rotular y estigmatizar a los niños.

Rosemberg (2013) informa de que a principios de la década de 2000 había muy poca investigación sobre la AVEI. Para la autora, este hecho no indica que el tema de la AVEI no haya movilizad a gestores, investigadores y activistas de la educación, sino más bien que en ese momento aún no demarcaba un problema social que llamara la atención de investigadores y científicos de la educación.

Sin embargo, es razonable notar que, aunque la AVEI todavía no fuese un problema social, el MEC continuó haciendo esfuerzos para organizar grupos de estudio, compuestos por profesionales de referencia en el área con el objetivo de ofrecer subsidios para la construcción de documentos que orientasen las acciones en busca de la calidad en las escuelas de EI. Al mismo tiempo, estos documentos buscaban proporcionar herramientas para que la escuela y sus miembros evaluaran las condiciones físicas y las acciones realizadas con los niños.

Entre estos documentos, se destacan los Parámetros Nacionales de Calidad para la Educación Infantil (Mec, 2006), publicado en 2006, en el que el MEC pretendía establecer referencias de calidad para la EI, que deberían ayudar en la construcción de la calidad de las guarderías e instituciones preescolares en todo el país, así como los Indicadores de Calidad en la Educación Infantil (Silva et al., 2009), publicado en 2009, que pretendía traducir y detallar el documento anterior, ofreciendo mecanismos para la escuela y su comunidad promover la evaluación participativa siempre con el objetivo de aumentar la calidad.

Con la creciente relevancia que adquiere la EI y que se presenta a través del reconocimiento en la legislación nacional, como la CF y la LDB-1996, en los primeros años del siglo XXI el número de investigaciones sobre AVEI crece notablemente. Un ejemplo de este crecimiento es que en una pesquisa realizada por Moro y Souza (2014) sobre AVEI en el período de 1997 a 2012, se identificaron 66 trabajos entre artículos científicos, disertaciones y tesis. Se observa así que el tema de la evaluación de este segmento educativo se convierte en el centro de la preocupación teórica de los investigadores brasileños, que están interesados en comprender cómo este proceso contribuye a la delimitación de la trayectoria de la educación de los niños pequeños.

En esta perspectiva de oferta de subsidios para la AVEI, en 2015 el MEC publicó el documento Contribuciones a la política nacional - Evaluación en la educación infantil a partir de la evaluación de contexto (Mec, 2015), entre los objetivos estaba “formular y difundir proposiciones e indicadores de evaluación de contexto en la Educación Infantil comprometidos con el debate académico y la política nacional de Educación Infantil en Brasil” (p. 7).

Sousa (2018) señala que Brasil cuenta con un aparato legal que orienta la formulación de políticas públicas, alerta sobre el hecho de que existen controversias en torno a la realización de AVEI. La autora destaca la existencia de un movimiento de disputa en el que se oponen dos corrientes, una que defiende la evaluación de las condiciones de oferta y otra que se centra en la evaluación del niño.

Con relación a la priorización de la evaluación de las condiciones de oferta de la EI, Sousa (2018), destaca que el Instituto Nacional de Estudios e Investigaciones Educativas (INEP), órgano vinculado al MEC, creó una comisión con el “objetivo de desarrollar estudios y formular una propuesta de evaluación de la educación infantil” (Sousa, 2018, p. 74), establecida para subsidiar el Grupo de Trabajo del AVEI. Como resultado, esta comisión produjo el documento Educación Infantil: insumos para la construcción de una sistemática de evaluación (Mec, 2012) que, entre otras tesis, defendía el mapeo y análisis de las acciones implementadas por los municipios brasileños en el ámbito de la AVEI.

Sin embargo, como ya se destacó, el proceso de consolidación de la AVEI y de la propia EI está constituido por movimientos de disputas, y poco después de establecer la ordenanza que formulaba la inserción de esta etapa de la educación en el SAEB hubo un cambio de gobierno a nivel federal, hecho que, como destaca Sousa (2018), llevó a la sustitución del Ministro de Educación, quien a su vez revocó la mencionada

ordenanza por entender que las revisiones del BNCC aún estaban en discusión y que la inserción de la EI en el SAEB debería guiarse por las recomendaciones del BNCC.

Para Sousa (2018), este hecho además de dejar a la EI sin un rumbo en relación a la evaluación todavía pretendía “anclar la evaluación de la educación infantil en la Base Curricular Nacional Común, lo que indica la opción de centrar la evaluación en las prescripciones relacionadas con el desempeño esperado de los niños de cero a cinco años y 11 meses de edad” (p. 76). La autora argumenta que las condiciones precarias y desiguales de cuidado de los niños son factores llamativos en el desempeño infantil y exigen de los poderes públicos acciones que aborden los diversos desafíos con el objetivo de “garantizar los derechos de los niños, que comienzan por asegurar el acceso a la Educación Infantil” (p. 76).

Sousa (2018) también afirma que el PNE 2014-2024 prevé que la evaluación en esta etapa de la educación se centre en las condiciones de la oferta y destaca, desde esta perspectiva, la importancia del papel de los municipios en la aplicación de la evaluación, destacando el desarrollo por parte de algunos gobiernos locales de acciones que van más allá de la visión limitada al rendimiento del alumno.

En este sentido, es importante referirse a los estudios de Bravo y otros (2022), que muestran un movimiento de la producción académica brasileña sobre evaluación educativa, demostrando que ha habido una transferencia de foco del análisis del conocimiento interno de la escuela, centrado en las prácticas y significados de la evaluación del aprendizaje, a la investigación de otros objetos, ampliando el campo de estudios.

Este movimiento sugiere nuevas perspectivas de evaluación que buscan comprender no sólo el proceso de enseñanza y aprendizaje, sino todos los factores que intervienen en él, incluyendo en este análisis las políticas públicas que orientan los caminos de la EI, lo que es corroborado por los autores Pimenta y otros (2021) cuando argumentan que la implementación del AVEI “dentro de las políticas públicas presupone la construcción de un diseño evaluativo capaz de contribuir con informaciones robustas sobre el acceso y las condiciones proporcionadas por el Estado para su oferta” (p. 18).

En este sentido, los estudios realizados por Garcia (2023), que abarcan el período de 1993 a 2021, muestran que las investigaciones sobre AVEI en Brasil se concentran principalmente en las regiones sur y sudeste, dejando casi desconocido cómo se produce la AVEI en otras regiones.

Vale la pena mencionar que, a pesar de haber referencias teóricas publicadas por el MEC, o en asociación con él, que tienen como objetivo subsidiar las acciones en pro de la calidad y de la AVEI, todos estos documentos tienen un importante carácter formativo, buscan subsidiar y proponer reflexiones a los gestores y profesores de EI. Sin embargo, la implementación de estas proposiciones son difíciles de verificar, por lo que las acciones específicas de evaluación no podrían ser analizadas o comparadas con el fin de saber cómo estaban los procesos evaluativos en esta etapa de la educación a nivel nacional, sobre todo cuando se tiene en cuenta que Brasil es un país de enorme extensión territorial e intensa diversidad cultural, social y de oportunidades, donde los servicios públicos se ofrecen a la población de manera desigual.

Así, se hace más comprensible la defensa que los autores Pimenta y otros (2021) hacen de la necesidad de una evaluación de la EI en el contexto de las políticas públicas, que dejen más claras las acciones emprendidas, así como los resultados obtenidos. Este hecho comenzó a hacerse realidad con la inclusión de la EI en el SAEB en el año 2019,

como experiencia piloto, y definitivamente en el año 2021, año en que evaluó las condiciones de la oferta y no se enfocó la atención al desarrollo del niño (García, 2023).

De todos modos, evaluar es una acción que requiere cuidado y atención, pues como afirma Corsino (2021), siempre es necesario reflexionar “a qué educación sirven las diversas propuestas evaluativas” (p. 2). Sin embargo, otras reflexiones también son importantes, como pensar en la EI como una política pública que ayude a reducir las diversas formas de desigualdades educativas y sociales que ocurren dentro de la escuela y promueven la segregación escolar, como señalan Bartholo y otros (2020, p. 71).

4. Conclusiones

El artículo muestra que la AVEI se constituye en un campo de estudio emergente, si se compara con la evaluación de otros niveles de enseñanza, y comenzó a ganar relevancia en Brasil a finales de la década de 1990 a partir de la construcción de todo un marco legal en términos de directrices, reglamentos, parámetros e indicadores. Hubo muchas dudas y controversias relacionadas con la evaluación en esta etapa de la educación, y los estudiosos plantearon preguntas sobre cómo evaluar la EI. Algunos temían que la evaluación del niño sirviera de alguna manera para clasificarlo, compararlo con otros o estigmatizarlo. Sin embargo, importantes investigadores comprometidos con los rumbos de la EI en nuestro país presentaron lineamientos para que la evaluación en esta etapa educativa se centrara en las condiciones de la oferta, siendo esta la tendencia observada en el PNE 2014-2024 y actualmente predominante en la literatura científica.

El estudio destaca la existencia de un cambio de paradigma, si al inicio de los estudios sobre la AVEI, un número significativo de investigadores se posicionó de forma reticente en relación a la evaluación en esta etapa educativa, los estudios actuales demuestran una nueva tendencia (García, 2023), pues las discusiones ya no son si debe o no debe haber AVEI, sino cuál será el foco de esta evaluación, si el desarrollo y aprendizaje infantil o si los estudios deben centrarse en las condiciones de oferta (Sousa, 2018), o incluso un modelo que combine los dos (Campos, 2020).

Por último, se destaca que este artículo no pretende agotar el tema del AVEI en Brasil, puesto que muestra caminos y tendencias en un proceso reciente y aún en construcción. En Brasil, ahora que la EI está de hecho incorporada al SAEB, aún son necesarias nuevas investigaciones para identificar si los objetivos establecidos en nuestra legislación están siendo alcanzados en las diversas regiones del país y, en caso contrario, es importante que estos estudios señalen qué aspectos requieren mayor atención en favor del principio de equidad escolar que debe prevalecer en un estado democrático, independientemente de la condición social, racial y de género, para que, de esta forma, nuestros niños puedan disfrutar de una EI que no sea un favor, sino un derecho digno de los pequeños ciudadanos brasileños/a realidad precisa una reconversión de los roles educativos tradicionales a partir de estrategias que permitan acceder y gestionar la información a través de metodologías activas e innovadoras marcadas por el predominio de lo digital. Actualmente las TIC no solo permiten ejecutar distintas tareas en entornos virtuales, sino que también brindan la oportunidad de crear espacios de intercambio y de encuentro con personas procedentes de diferentes países y culturas, contribuyendo así a la superación de barreras y la reducción de distancias. Nos encontramos, por tanto, ante un nuevo ecosistema digital y cultural que requiere, no sólo la adquisición de competencias digitales, sino también competencias interculturales que permitan interactuar de una manera proactiva en un entorno potencialmente heterogéneo (Fuentes et al., 2019; García-Vita et al., 2021;

Pareja de Vicente et al., 2021; Unesco, 2020). Ante estos retos, la formación de los profesionales de la educación debe orientarse a la promoción de estas dos competencias para lograr un desarrollo profesional coherente y ajustado a las nuevas tendencias y necesidades socioeducativas (Castro, 2021; Chamseddine, 2020; Garrote et al., 2018; Rodríguez-Izquierdo, 2015).

Referencias

- Azevedo, H. H. O. (2007). Implicações teórico-práticas do binômio cuidar-educar na formação de professores de educação infantil. *Olhar de Professor*, 10(2), 159-179.
- Bartholo, T. L., Koslinski, M. C., Andrade, F. M. y Castro, D. L. (2020). Segregação escolar e desigualdades educacionais no início da escolarização no Brasil. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 18(4), 57-76.
<https://doi.org/10.15366/reice2020.18.4.003>
- Bonamino, A. y Sousa, S. Z. (2012). Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. *Educação e Pesquisa*, 38(2), 373-388.
<https://doi.org/10.1590/S1517-97022012005000006>
- Bourdieu, P. (1983). O campo científico. En R. Ortiz (Org.), *Pierre Bourdieu. Sociologia*. (pp. 122-155). Ática.
- Bravo, M. H., Chappaz, R. O., Serrao, L. F. S., Arcas, P. H., Alavarse, O. M. y Pimenta, C. O. (2022). Avaliação educacional no Brasil: Artigos acadêmicos de 1997 a 2018. *Estudos em Avaliação Educacional*, 33, 1-26. <https://doi.org/10.18222/eae.v33.8681>
- Calderón, A. I. y Borges, R. M. (2016). Avaliação educacional: Uma abordagem à luz das revistas científicas brasileiras. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 6(1), 167-183.
- Calderón, A. I. y Borges, R. M. (2020). Avaliação em larga escala na educação básica: Usos e tensões teórico-epistemológicas. *Meta: Avaliação*, 12(34), 28-58.
<http://doi.org/10.22347/2175-2753v12i34.2281>
- Campos, M. M. (1979). Assistência ao pré-escolar: Uma abordagem crítica. *Cadernos de Pesquisa*, 28, 53-59.
- Campos, M. M. (2020). Avaliação da qualidade na educação infantil: Impasses e perspectivas no Brasil. *Revista Pesquisa e Debate em Educação*, 10(1) 891-916.
<https://doi.org/10.34019/2237-9444.2020.v10.32009>
- Campos, M. M., Esposito, Y. L. y Gimenes, N. A. S. (2014). A meta 1 do plano nacional de educação: Observando o presente de olho no futuro. *Revista Retratos da Escola*, 8(15), 329-352.
- Campos, M. M. y Rosemberg, F. (1995). *Crêcher para um atendimento em creche que respeite os direitos fundamentais das crianças*. COEDI.
- Cardemil, C. y Román, M. (2014). La importancia de analizar la calidad de la educación en los niveles inicial y preescolar. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 7(1), 9-11.
- Corsino, P. (2021). Apresentação. Movimentos avaliativos na e da educação infantil. *Educação em Revista*, 37, 1-19. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.83539>
- Fernández Vilar, M. A. y Bernabé Villodre, M. M. (2019). Análise comparativa do processo de avaliação no 2º ciclo de educação infantil na Espanha. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 12(2), 157-178. <https://doi.org/10.15366/rie2019.12.1.002.008>
- García, E. O. (2023). *Avaliação da educação infantil: Meta-análise e análise da produção do conhecimento no campo da avaliação da Educação Infantil (1993-2021)* [Trabajo Fin de Grado]. Pontificia Universidade Católica de Campinas, PUC-Campinas.
- Guimarães, C. M. (2017). A história da atenção à criança e da infância no Brasil e o surgimento da creche e da pré-escola. *Revista Linhas*, 18(38), 80-142.
<https://doi.org/10.5965/1984723818382017081>

- Heywood, C. (2004). *Uma história da infância: Da idade média à época contemporânea no ocidente*. Artmed.
- Kramer, S. (2006). As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: Educação infantil e é fundamental. *Educação e Sociedade*, 27(96), 797-818.
- Kuhlmann, M. (1998). *Infância e educação infantil: Uma abordagem histórica*. Mediação.
- Kuhlmann, M. (2000). Histórias da educação infantil brasileira. *Revista de Educação*, 14, 5-18.
- Lossnitz, G. (2006). *O primeiro jardim de infância no Brasil: Emilia Erichsen* [Trabajo Fin de Grado]. Universidade Estadual de Ponta Grossa.
- Lüdke, M. (2002). Um olhar crítico sobre o campo da avaliação escolar. En L. Freitas (Org.), *Avaliação: Construindo o campo e a crítica* (pp. 133-156). Insular.
- Mec. (1998). *Referencial curricular nacional para a educação infantil*. MEC.
- Mec. (2006). *Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil*. MEC.
- Mec. (2009). *Indicadores da qualidade na educação infantil*. MEC.
- Mec. (2012). *Educação infantil: Subsídios para a construção de um sistema de avaliação*. MEC.
- Mec. (2015). *Contribuições para a política nacional. Avaliação na educação infantil a partir da avaliação do contexto*. MEC.
- Mec. (2020). *Resultados do Saeb 2019*. INEP.
- Moro, C. y Souza, G. (2014). Produção acadêmica brasileira sobre avaliação em educação infantil: Primeiras aproximações. *Estudos em Avaliação Educacional*, 25(58), 100-125.
- Pimenta, C. O., Sousa, S. Z. y Flores, M. L. R. (2021). Dimensões para análise de propostas de avaliação de políticas de educação infantil. *Educar em Revista*, 37, 1-23.
<https://doi.org/10.1590/0104-4060.78210>
- Rocha, E. A. C. (Coord.). (2001). *Educação infantil (1983-1996)*. Inep, UFSC.
- Rosemberg, F. (1999). O estado dos dados para avaliar políticas de educação infantil. *Estudos em Avaliação Educacional*, 1(20), 5-58.
- Rosemberg, F. (2013). Políticas de educação infantil e avaliação. *Caderno de Pesquisa*, 43(148), 44-75.
- Sousa, S. Z. (2014). *Avaliação da educação infantil: Propostas em debate no Brasil*. Servir.
- Sousa, S. Z. (2018). Avaliação da educação infantil: Questões controversas e suas implicações educacionais e sociais. *Revista de Educação PUC-Campinas*, 23(1), 65-78.

Breve CV de los/as autores/as

Elisabete de Oliveira Garcia

Magíster en Educación por la Pontificia Universidad Católica de Campinas (Brasil), miembro del GRAPSE-Grupo de Evaluación de Políticas y Sistemas Educativos de la misma universidad. Graduada en Pedagogía por la Universidad Estadual de Campinas. Desde el año 2000 es docente efectivo en la Educación Básica I del Municipio de Campinas. Cuenta con experiencia en el área de Educación, con énfasis en Educación Infantil. Email: elisabeteoliveiragarciaabol@hotmail.com

ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0004-4933-1537>

Adolfo-Ignacio Calderón

Doctor en Ciencias Sociales por la Pontificia Universidad Católica de San Pablo (Brasil), con Post doctorado en Ciencias de la Educación en la Universidad de Coímbra (Portugal). Profesor del Programa de Postgrado en Educación de la Pontificia Universidad Católica de Campiñas (Brasil). Desde 2014 actúa como investigador de

Productividad Científica del Consejo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico (CNPq) del Ministerio da Ciência, Tecnologia e Inovações del Brasil. Email: adolfo.ignacio@puc-campinas.edu.br

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-6534-2819>

Monica Piccione Gomes Rios

Doctora en Educación por la Pontificia Universidad Católica de São Paulo (Brasil). Profesora del Programa de Postgrado en Educación de la Pontificia Universidad Católica de Campiñas (Brasil). Vice líder del GRAPSE-Grupo de Evaluación, Políticas y Sistemas Educativos. Email: monica.rios@puc-campinas.edu.br

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-8029-6395>

Regilson Maciel Borges

Doctor en Educación por la Universidad Federal de São Carlos (Brasil), con Post doctorado en Educación por la Universidad Estatal de Ponta Grossa (Brasil). Profesor de la Universidad Federal de Lavras (Brasil), donde coordina el Programa de Posgrado en Educación. Miembro de la Red Universitas/BR. Participa en el Grupo de Estudio e Investigación sobre Política y Evaluación Educativas (GEPPEA). Email: regilson.borges@ufla.br

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-6115-364X>

Tendencias en las Calificaciones de la Evaluación Docente en las Residencias Médicas: Un Estudio Longitudinal de Ocho Años

Trends in Teaching Evaluation Ratings in Medical Residencies: An Eight-Year Longitudinal Study

Liz Hamui-Sutton *, Ruth Fuentes y Sergio Enrique Rodríguez

Universidad Nacional Autónoma de México, México

DESCRIPTORES:

Evaluación docente
Calificaciones
Residencias médicas
Trayectorias
Modelos mixtos

RESUMEN:

El propósito del estudio fue describir las trayectorias de los promedios de las calificaciones obtenidas por los profesores evaluados por los residentes en un período de ocho años. Se analizó evidencia estadística que demuestra la tendencia de un efecto positivo de dicha evaluación. De 2.751 profesores, 1.031 impartieron curso en tres o más ciclos anuales. El promedio se obtuvo del cuestionario de evaluación docente en opinión de los residentes. Para explorar la posibilidad de agrupamiento con patrones de trayectoria similar, se utilizaron modelos de crecimiento mixto (GMM) con clases latentes tomando en cuenta criterios basados en verosimilitud (AIC, BIC) y entropía. Los promedios fueron en ascenso, excepto por el ciclo 2019-2020 donde se aprecia una tendencia a la baja que se recupera en años subsecuentes. El modelo de crecimiento mixto encontró dos clases latentes, una con tendencia creciente, 89 % de profesores, y otra decreciente del 11 % restante. Los promedios disminuyeron para las mujeres y aumentaron para profesores titulares. Los resultados estadísticos sugieren que la evaluación docente puede tener efectos positivos a través del tiempo, pues el puntaje otorgado por los residentes al evaluar a sus profesores tiende a incrementarse.

KEYWORDS:

Teaching evaluation
Grades
Medical residencies
Trends
Mixture models

ABSTRACT:

The purpose of the study was to describe the trajectories of the score averages obtained on the teaching evaluations by the residents in a period of eight years. We analyzed the statistical evidence that demonstrates a positive effect trend of teaching evaluation on the score averages. Of 2,751 professors, 1,031 taught courses in three or more annual cycles. The averages were obtained from the teaching evaluation questionnaire responded by medical residents. To explore the possibility of clustering of longitudinal data with similar trajectory patterns, growth mixture models (GMM) with latent classes were used, the number of latent classes was chosen considering criteria based on likelihood (AIC, BIC) and entropy. Over the years, the averages were on the rise, except for the 2019-2020 cycle where a downward trend can be observed which recovers in subsequent years. The growth model found two latent classes, one with a growing trend that grouped 89% of teachers, and another decreasing trend of the remaining 11%. The averages decreased for women and increased for tenured professors. The results suggest that teacher evaluation can have positive effects over time, since the score given by residents when evaluating their teachers tends to increase.

CÓMO CITAR:

Hamui-Sutton, L., Fuentes, R. y Rodríguez, S. E. (2023). Tendencias en las calificaciones de la evaluación docente en las residencias médicas: un estudio longitudinal de ocho años. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 16(2), 39-54.
<https://doi.org/10.15366/riee2023.16.2.003>

1. Introducción

Mucho se ha escrito acerca de la relevancia de la evaluación docente (Montenegro, 2003). Desde la década de los noventa (Rueda y Díaz-Barriga, 2000), se consideró que la opinión de los estudiantes sobre sus profesores era una práctica que por un lado permitía conocer aspectos no visibilizados del proceso educativo y por el otro ofrecía información valiosa sobre cuestiones específicas del desempeño docente de acuerdo con parámetros pedagógicos esperados. Otra ventaja de la evaluación docente estaba en darles la voz a los estudiantes para valorar el desempeño de su profesor con el fin de reconocer o denunciar aspectos de su trabajo. En la tríada institución-docente-estudiante, mecanismos como la evaluación docente constituyen dispositivos que posibilitan la regulación y el equilibrio del sistema educativo en cuestión (Hamui-Sutton, 2019).

Una de las interrogantes que ha surgido a lo largo de los años, se refiere a la influencia que la evaluación del profesorado ha tenido respecto a las buenas prácticas docentes (Baena, 2019; Guzmán, 2018) y la calidad educativa (Rodríguez Arocho, 2010; Quintana Torres, 2018) en la formación de los médicos especialistas. El propósito del estudio se centra en descifrar la trayectoria de los promedios globales de las calificaciones obtenidas por los profesores evaluados en un período de 8 años.

2. Revisión de la literatura

2.1. La evaluación docente como problema de investigación

El tema de la evaluación docente se ha hecho visible en la literatura sobre investigación educativa por más de treinta años, pues se parte de la suposición de que influye en la mejora de la calidad educativa. Sin embargo, el tránsito de los resultados de la evaluación docente al uso práctico de la información para mejorar los procesos educativos no siempre es claro (Camarero-Figuerola et al., 2023).

La literatura sobre el tema de la evaluación docente se centra en los siguientes aspectos: la elaboración de instrumentos, el proceso de implementación de la evaluación docente y su validación (Hernández-Villafaña, 2023; Jornet, 2020). El propósito de los autores gira en torno a la fundamentación de la veracidad, la credibilidad y la utilidad de la evaluación. Así mismo, la bibliografía aborda asuntos como la preocupación por la calidad de las herramientas, el uso de la información obtenida y los posibles sesgos en el proceso. Un ejemplo de metodología para la medición de niveles de calidad del desempeño docente es el modelo multicriterio MIVES basado en la teoría de las decisiones que utiliza indicadores de distinta naturaleza (docencia, investigación, gestión) para caracterizar los atributos del docente (Hortigüela et al., 2019).

Además del anterior, se han diseñado modelos de evaluación (García, 2018; Luna, 2019) basados en propuestas pedagógicas y se han elaborado sistemas institucionales con sus dispositivos técnicos para llevarla a cabo. En el caso de la educación superior dichos sistemas se han situado en las universidades con el fin de evaluar con la misma herramienta a sus estudiantes independientemente de la licenciatura o posgrado que cursan (Elizalde et al., 2008; Parra et al., 2019). En las ciencias de la salud y en particular en medicina hay algunos modelos orientados a valorar las actividades docentes en el aula (Flores et al., 2017) y en contextos clínicos (Hamui-Sutton et al., 2017). Las publicaciones sobre el desempeño docente en el área de la salud se refieren a las modalidades de contratación en las cuales se realiza una valoración inicial (Barrionuevo

et al., 2019), los modelos educativos que fundamentan el ejercicio (Servín Hernández et al., 2019; Valdés García et al., 2019) y la elaboración e implementación de los instrumentos que exploran aspectos como: estrategias de enseñanza, dominio de la disciplina, habilidades socioemocionales, relación con los estudiantes y el aprendizaje del estudiantado. También existe interés en la manera de realizar los formatos para el reporte de resultados y la realimentación de los profesores (Varela, 2019).

2.1. Pros y contras de la evaluación docente

En la literatura, existen artículos sobre meta-análisis que discuten los efectos positivos y negativos (Sánchez, 2019; Scarff, 2019; Yepes-Ríos, 2016) de la evaluación docente y ofrecen recomendaciones acerca de la manera de vigilar el manejo de la información en cada paso del proceso, pues tiene implicaciones para alumnos, profesores y la institución (Hornstein, 2017; Nasser-Abu, 2017; Rueda, 2021; Spooren et al., 2017; Stake, 2017).

Autoras como Ginsburg y Stroud (2023) reconocen que la evaluación docente es necesaria, pero alertan que también puede resultar contraproducente. En ciertos contextos, tiene tanto peso para el profesor que puede inhibir su labor crítica relacionada al desempeño académico de los estudiantes por miedo a ser mal evaluado por ellos. La realimentación formativa y constructiva, tan importante en el desarrollo profesional, puede verse afectada, sobre todo cuando los resultados de la evaluación docente tienen efecto en la contratación o la capacitación obligada. Por otro lado, el incentivo de las buenas calificaciones en la evaluación docente también puede ser la promoción o la obtención de premios y reconocimientos que impliquen compensaciones económicas por lo que algunos profesores se aseguran de obtener altas calificaciones no contrariando a los alumnos. Los profesores optan por darle gusto a los alumnos y no los reprueban fracasan (*fail to fail*) en enmendar a sus estudiantes y potenciar sus capacidades. Este tipo de prácticas pueden desalentar a los profesores a tomarse el tiempo y emplear su energía en identificar y ayudar a los estudiantes con dificultades, e involucrarse para sacarlos adelante, enseñarlos y acompañarlos con el fin de que sean mejores profesionistas y personas.

Según Stroebe (2020), en educación superior los profesores que son más relajados y menos estrictos son evaluados con promedios más altos. En ocasiones sucede que los maestros califican alto a los estudiantes para recibir el mismo trato de los alumnos en la evaluación docente. Esto implica juegos de poder y conlleva a la negociación implícita o explícita de situaciones que derivan en la inflación de calificaciones (Bandiera et al., 2010). Este fenómeno es nocivo pues no permite la valoración honesta ni la discriminación en las mediciones sobre el avance de los aprendizajes en los estudiantes o las competencias docente de los profesores.

Los docentes de las instituciones que le dan mucho peso a las cifras derivadas de este ejercicio frecuentemente se sienten incómodos con esta práctica, de ahí que una cosa sea lo que se pretende al realizarla, otra lo que sucede en el mundo real y otra más el balance de su impacto. Los profesores quieren salir bien evaluados y ser buenos docentes, buscan demostrar efectividad en su labor y por lo general están dispuestos a mejorar. De ahí que las críticas negativas pueden afectar su autoestima, autoeficacia y su identidad profesional (Hammer et al., 2018). Cuando la realimentación de los resultados anónimos se realiza meses después de terminado el curso puede perder contexto y ser difícil de descifrar para el docente lo que obstruye su interés por cambiar aspectos de su práctica y puede percibirse como un trámite administrativo.

Existen variedad de perspectivas subjetivas acerca del profesor que influyen en los alumnos al evaluar, por ejemplo, su personalidad, su carisma, sus conocimientos, su actitud hacia los estudiantes, su manera de enseñar, el uso del lenguaje, sus cualidades como profesional, el género, el grupo étnico, su nacionalidad, etc. (Scheepers et al., 2014). El contexto y el “efecto halo” –que consiste en imputar conocimientos, atributos o competencias a una persona– puede llevar a errores frecuentes cuando no se cuenta con información suficiente para emitir juicios, lo que constituye un sesgo cognitivo que puede llevar a distorsiones.

Otra crítica sostiene que no se ha demostrado la relación entre la evaluación docente y el aprendizaje de los alumnos. Los comentarios escritos son una fuente de información valiosa acerca de lo que sucede en los contextos educativos y dan pistas sobre la relación profesor-alumno (Ginsburg et al., 2021). Aportan argumentos sobre las buenas prácticas educativas del profesor, pero también alertan sobre problemáticas en el aula o en el lugar de trabajo que debieran ser atendidas institucionalmente.

Por otro lado, la propuesta de ubicar la evaluación docente en programas de formación y desarrollo del profesorado aparecen recurrentemente (Boerboom, 2015; Smith y Kubacka, 2017; Steinert, 2016). La evaluación docente es sólo uno de los recursos posibles para acompañar y realimentar al profesor en sus actividades docentes. Los cursos de formación docente podrían vincularse con las competencias más débiles del profesorado para mejorarlas. Otras opciones que fortalecen la identidad profesional docente y ayudan a mejorar las competencias disciplinares, las habilidades interpersonales, socio-afectivas y humanas son la evaluación entre pares, la integración y diálogo sobre los contenidos del portafolio con evidencias de las prácticas docentes y las reuniones entre colegas para compartir experiencias educativas.

2.3. Perspectivas de la evaluación docente

A pesar de los usos y abusos de la evaluación docente, de los riesgos y sesgos que conlleva, sigue siendo un recurso valioso que seguirá vigente en las escuelas y facultades. Como refieren Hortigüela y otros (2019), “la educación es mucho más que la evaluación, pero sin esta última, sus efectos son más limitantes” (p. 13). Es por ello que Jornet y colaboradores (2020) argumentan que vale la pena cuidar los procesos evaluativos en todas sus fases, mejorar los instrumentos para que midan lo que pretenden medir, desarrollar estrategias para asegurar lo más posible su implementación con sistemas robustos y transparentes, realizar pruebas estadísticas para asegurar la validez y confiabilidad de la información, interpretar los resultados con rigor metodológico, así como elaborar reportes claros que realimenten efectivamente a los profesores y a las autoridades institucionales.

Hornstein (2017), siguiendo a Stark y Freishtat (2014), presenta las siguientes recomendaciones a quienes se encargan de los procesos de la evaluación docente: a) elimine los reactivos sobre la “eficacia general de la enseñanza” o el “valor del curso” de los instrumentos de evaluación docente: son engañosos; b) considere la distribución de las puntuaciones, junto con el número de respondientes y la tasa de respuesta; c) preste mucha atención a los comentarios de los estudiantes, pero comprenda sus alcances y limitaciones. Los estudiantes son las autoridades sobre sus experiencias en clase pero por lo general no están bien situados para evaluar aspectos pedagógicos; d) tenga cuidado al extrapolar las evaluaciones de los estudiantes a toda la clase, cuando las tasas de respuesta son bajas la extrapolación no es confiable; e) evite comparar la enseñanza en cursos de diferentes tipos, niveles, tamaños, funciones o disciplinas; f) utilice carpetas de enseñanza o portafolios como parte del proceso de revisión; g) recurra a la observación en el aula como parte de las revisiones en las rúbricas; y h)

para evaluar la docencia de manera justa y honesta pase más tiempo observando la enseñanza y ponga atención a los materiales didácticos.

Una vez revisada la abundante literatura sobre el tema, se encontraron pocas publicaciones que analicen tendencias estadísticas para apreciar los efectos en el tiempo de la evaluación al docente, lo que dificulta la comparación de los datos de este trabajo con otros. En ese sentido, esta investigación constituye una aportación al tema pues presenta evidencia de los posibles efectos positivos en un período de ocho años de las evaluaciones a los docentes en opinión de los médicos residentes.

3. Método

El objetivo de este trabajo es describir el desempeño docente de una cohorte de profesores con al menos tres mediciones considerando el período de 2014-2015 a 2021-2022. De ahí que la intención sea analizar la evidencia estadística que demuestre la existencia de un efecto positivo de dicha evaluación en las calificaciones del profesor evaluado en opinión de los residentes. La hipótesis planteada sostiene que en la primera medición la calificación del profesor es más baja, puesto que no conoce el instrumento ni el conjunto de expectativas institucionales sobre su desempeño educativo (Boerboom et al., 2012; Guinzberg y Stroud, 2023). No obstante, en las evaluaciones subsecuentes sus notas tienden a subir ya que al estar consciente de las cualidades educativas que se esperan de él modifica su relación con los residentes.

Contexto

En la División de Estudios de Posgrado (DEP) de la Facultad de Medicina (FM) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), desde 2014, se diseñó un complejo sistema digital para llevar a cabo la evaluación de los profesores titulares y adjuntos con nombramiento universitario. Cada una de las 78 especializaciones médicas que avala la DEP cuenta con un programa curricular denominado Plan Único de Especializaciones Médicas (PUEM, 2021). Los diversos cursos se distribuyen en 106 sedes clínica donde los residentes se forman según el programa académico específico. Entre los meses de noviembre a enero, antes de terminar el año académico el último día de febrero se aplica en línea el cuestionario a los residentes del PUEM. El instrumento ha sido el mismo, aunque el porcentaje de respuesta ha variado de menos a más registros (Hamui-Sutton et al., 2017).

Los residentes evaluaron a uno o más profesores, de ahí que el número de cuestionarios exceda al número de residentes (Hamui-Sutton y Halabe, 2019). En este trabajo se consideraron datos de los ocho años consecutivos en que se ha realizado la evaluación docente y se buscó describir y analizar las tendencias en los promedios de calificaciones de los profesores evaluados a través del tiempo con el fin de valorar el cambio en el comportamiento docente reflejado en las calificaciones.

Instrumento

El cuestionario se compone de 29 preguntas. En el último ciclo (2021-2022), se eliminaron cuatro preguntas para los profesores clínicos y los promedios se hicieron sobre el nuevo número de preguntas. Por restricciones de espacio, el proceso de elaboración del instrumento, aplicación, validación, registro y reporte de los datos de la evaluación docente se encuentran descritos en el capítulo *Evaluación docente en las especializaciones médicas* (Hamui-Sutton y Halabe, 2019). Cabe aclarar que el cuestionario no es confidencial y está disponible para su consulta en la misma publicación. Es pertinente mencionar que la evaluación docente del PUEM no es una encuesta de

satisfacción pues está orientada a valorar las competencias docentes (Harden, 2000; Torquemada y Jardínez, 2019; Zabalza, 2007).

Tipo de estudio

El tipo de estudio considerado fue cuantitativo de corte estadístico, en una primera etapa se analizaron los datos de cada ciclo para identificar la composición de los residentes que evaluaron en tanto género, especialidad y año de residencia que cursan. En una segunda etapa se realizó un análisis estadístico longitudinal para los promedios de las calificaciones globales de los profesores. La población estuvo compuesta por los 2.751 profesores del PUEM evaluados durante 8 años en el periodo de 2014 a 2022. A partir de la lista nominal de esta población general se definió una cohorte compuesta por todos aquellos profesores que impartieron cursos en tres o más ciclos anuales dejando así un total de 1031 docentes. Lo anterior con el fin de tener un perfil longitudinal válido para reflejar tendencias.

Población

Respecto a la población que evaluó, se consideró a los residentes sin distinción de año, por lo que en este artículo no se incluyó la variable “año de residencia”, para explicar las calificaciones más bien el énfasis estuvo puesto en las trayectorias basadas en la calificación del profesor considerando la totalidad de los registros, en próximos estudios se podría realizar este análisis. Los residentes de nuevo ingreso a la especialidad evaluaron por primera vez en cada ciclo, lo que provocó una varianza inducida. No obstante, estas varianzas han sido constantes en lo longitudinal una vez que la participación es casi total, lo que estabiliza las diferencias a través del tiempo.

Las familias de trayectorias ayudan a explicar la heterogeneidad de las evaluaciones y el análisis permite registrar la dinámica en las interacciones entre profesores y residentes en grupos de trayectorias. El Cuadro 1 describe las características generales de los residentes que evaluaron a sus profesores en cada año. En general la distribución de las características mencionadas no muestra diferencias atípicas. Por ello se consideran en cada ciclo y en cada grupo todas las evaluaciones recibidas.

La colaboración de los residentes en cada ciclo fue en aumento, por ejemplo, la primera medición fue de 29,8 % en 2014-2015 y de 41,7 % en 2016-2017. A partir de 2019, la participación se encuentra en más del 95 %. Las evaluaciones se realizaron dos semanas antes de que el residente presente su examen anual del PUEM, lo que evita el sesgo del estrés. El sesgo en las primeras generaciones que respondieron voluntariamente antes del examen del PUEM es una limitación del estudio pues no se cuenta con información acerca de la motivación de los participantes al responder.

Las calificaciones promedio se calcularon al considerar las respuestas válidas para construir un puntaje aditivo y obtener un promedio de las evaluaciones de todos los residentes inscritos que participaron en la evaluación, escalado a cantidades porcentuales. Como se explicó antes, los residentes que evaluaron cada año son diferentes, ya que egresa una generación e ingresa otra. Se consideraron todos los residentes que evaluaron al profesor independientemente del año que cursan. En el análisis de trayectorias, el profesor tenía residentes de todos los años a través del tiempo, por lo que los cambios longitudinales enfrentan un sesgo constante. La deseabilidad social también puede entenderse como un sesgo, no obstante, al estar presente a lo largo del seguimiento se atenúa y deja de tener un efecto en la medición.

Cuadro 1***Características de los residentes en 8 ciclos académicos***

Ciclo	Sexo		Tipo de especialidad				Año de residencia			
	M	H	Médica	Méd.-Quir	Quir	Sin Paciente	R1	R2	R3	R4 o más
2014-2015	2871 (52,5)	2594 (47,5)	3715 (68,0)	844 (15,4)	683 (12,5)	223 (4,1)	2342 (42,8)	1873 (34,3)	1003 (18,4)	248 (4,5)
2015-2016	3445 (52,3)	3139 (47,7)	4308 (65,4)	1029 (15,6)	929 (14,1)	318 (4,8)	1115 (16,9)	1681 (25,5)	2233 (33,9)	1555 (23,6)
2016-2017	4518 (51,4)	4273 (48,6)	5702 (64,9)	1529 (17,4)	1203 (13,7)	357 (4,0)	1557 (17,7)	2119 (24,1)	3223 (36,7)	1892 (21,5)
2017-2018	449 (49,7)	4548 (50,3)	5906 (65,3)	1389 (15,4)	1216 (13,5)	528 (5,8)	1754 (19,4)	2121 (23,5)	2789 (30,8)	2375 (26,3)
2018-2019	5388 (51,9)	4989 (48,1)	6597 (63,6)	1985 (19,1)	1253 (12,2)	542 (5,2)	2750 (26,5)	2536 (24,4)	2954 (28,5)	2137 (20,6)
2019-2020	4451 (48,3)	4751 (51,6)	16949 (48,8)	9028 (26,0)	6955 (20,0)	1780 (5,2)	2460 (26,7)	3351 (36,4)	2276 (24,7)	1115 (12,1)
2020-2021	5281 (48,3)	5587 (51,6)	20185 (50,7)	9649 (24,3)	7928 (19,9)	2015 (5,1)	3561 (38,6)	3435 (37,3)	2624 (28,5)	1248 (13,5)
2021-2022	7920 (51,0)	7616 (49,0)	9177 (55,9)	3545 (21,6)	2680 (16,3)	1002 (6,1)	4984 (33,0)	4690 (31,0)	3468 (22,9)	1975 (13,1)

Nota. Porcentaje entre paréntesis.

Se utilizó una división de los profesores por áreas de especialidad definidas como: Médicas, Sin Pacientes, Médico-Quirúrgicas y Quirúrgicas; por género: Hombre y Mujer; y por tipo de nombramiento: Titular, Adjunto u Otro.

Modelo estadístico

Una vez definida la cohorte, para explorar la posibilidad de agrupamiento de curvas se utilizaron modelos de crecimiento mixto (GMM) con clases latentes (Muthén, 2002, 2004; Proust-Lima et al., 2017). Es decir, los promedios se consideraron como una variable dependiente y se modelaron como una función del tiempo lineal o cuadrática que utiliza una variable latente de agrupamiento a través de una mezcla finita de un número dado de clases, no se conocía a priori el número de clases. Estos modelos permiten identificar en una población con trayectorias heterogéneas subgrupos latentes de individuos cuyas trayectorias son similares. Cada individuo se asigna a solo una de las clases. Estas trayectorias se pueden describir como una función lineal o polinómica del tiempo, y se estiman, para cada clase identificada, sus parámetros específicos (p ej., intercepto, pendiente y función del tiempo lineal, cuadrática, etc.).

Para la colección de i individuos en la cohorte el modelo que describe a los promedios Y_i se expresa como

$$Y_i = X_i\beta + W_i\lambda_k + Z_i b_i + e_i$$

donde X es la matriz de diseño que corresponde a los efectos fijos, Z_i es la matriz de diseño de efectos aleatorios, y los errores corresponden a e_i . Estos dos últimos términos se suponen independientes con media 0 y $Var(b_i) = B$; $Var(e_i) = R_i$. W_i y λ_k describen a los efectos fijos asociados a las clases. Cabe notar que β afecta a todas las variables en el correspondiente renglón de X , mientras que λ_k solo afecta a aquellas observaciones en la clase k . La probabilidad de pertenecer a una clase se obtiene a partir de una relación logística con las variables que se propongan para definir las clases. Las estimaciones se llevaron a cabo en R con la librería LCMM (Latent Class Mixture Models) (Proust-Lima et al., 2017).

La selección del modelo óptimo para cada clase se hizo tomando en cuenta criterios basados en verosimilitud (AIC, BIC) y entropía. Estos modelos estaban centrados en los promedios de los profesores y tenían como objetivo entender las diferencias entre el comportamiento de individuos a lo largo del tiempo, clasificándolos al mismo tiempo en clases que tuvieran patrones de comportamiento similares.

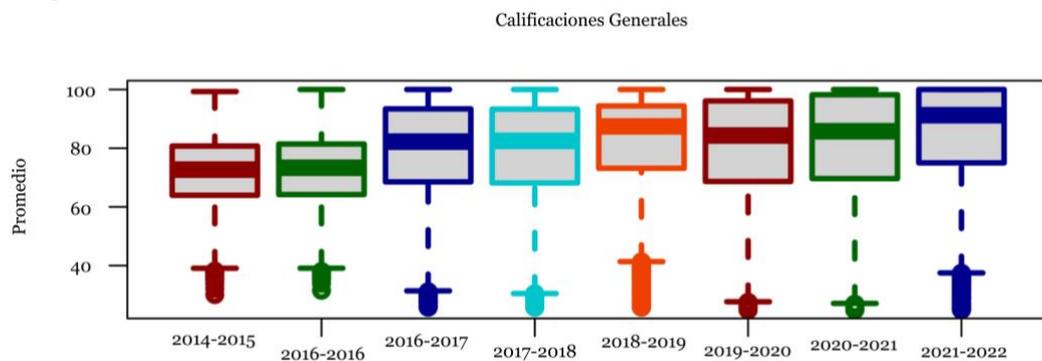
4. Resultados

Considerando el periodo de 8 años de evaluación, se obtuvo el número de profesores que ingresaron por primera vez a dar clases en cada ciclo anual (Cuadro 2). Si los docentes dieron clases previo al 2014 no era relevante para este conteo ya que en ese ciclo se consideraron de nuevo ingreso para fines de la evaluación docente, es decir era el primer año en que los evaluaban los residentes al terminar el curso. En 2019 hubo un cambio en el registro de los profesores en la plataforma digital y muchos docentes de facto, fueron incorporados a la base de datos en el nuevo sistema. Por ello fueron evaluados por primera vez en ese año. No se trató de una nueva planta docente, más bien se agregaron profesores que anteriormente no estaban registrados en la base de datos del sistema de evaluación docente, de ahí que en esa ocasión fueron solo 293 profesores que coincidieron con el ciclo anterior (ya estaban en el registro) y 1.126 que ingresaron al sistema.

Cuadro 2**Total de profesores evaluados en cada ciclo anual**

Ciclo Escolar	Profesores evaluados	Profesores de nuevo ingreso a la evaluación	% profesores evaluados por 1ª vez
2014-2015	718	718	100,0 %
2015-2016	798	218	27,3 %
2016-2017	911	117	12,8 %
2017-2018	946	110	11,6 %
2018-2019	963	78	8,1 %
2019-2020	1.419	1.126	79,4 %
2020-2021	1.470	238	16,2 %
2021-2022	860	146	17,0 %

El promedio de calificación de un profesor evaluado corresponde al promedio de las 29 preguntas del instrumento (Hamui-Sutton y Halabe, 2017). La Figura 1 muestra el diagrama de caja relativo al promedio por año de todos los profesores. En general los promedios fueron en ascenso, excepto por el ciclo 2019-2020 donde se aprecia una tendencia a la baja que se recupera para los ciclos subsecuentes. Lo anterior puede explicarse al considerar el número de profesores de nuevo ingreso a la evaluación docente que hay anualmente. Como se ve en el Cuadro 2 estos profesores aumentaron considerablemente en 2019, lo que significa que una gran parte de los docentes en ese año fueron evaluados por primera vez.

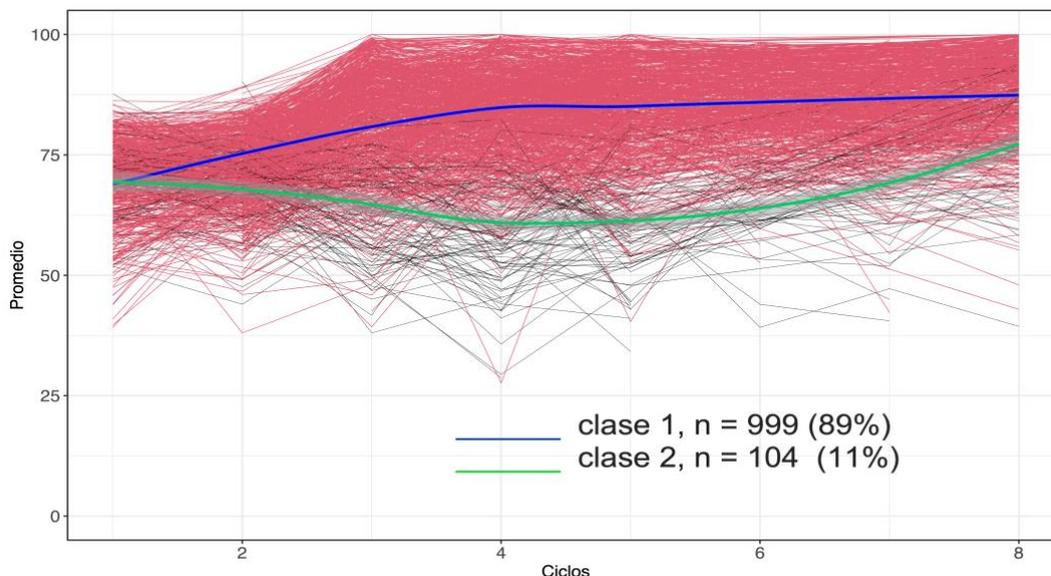
Figura 1**Diagrama de caja con el promedio por año de la evaluación docente**

Al considerar las trayectorias longitudinales para los promedios de los profesores en la cohorte, el modelo que presentó mejor ajuste en términos de los criterios seleccionados (BIC; ACI; entropía) correspondió a un modelo mixto con dos clases latentes las cuales se agruparon por el comportamiento de la variable dependiente que se afectó con cambios que sumaron un coeficiente lineal y uno cuadrático del tiempo. Se observaron comportamientos no homogéneos de las trayectorias de evaluación docente en los profesores que formaron parte de la cohorte. En la Figura 2 se aprecian dos grupos o clases latentes, el primero tiene una tendencia creciente y agrupa a 89 % de los profesores evaluados. Los profesores de este grupo comenzaron con promedios cercanos a 70 y han alcanzado promedios de 90 en el último ciclo. La segunda clase agrupa al 11 % restante, estos profesores empezaron con promedios aproximados de 70 con tendencia decreciente en los primeros 5 periodos y a partir del 6° año repuntaron, alcanzando nuevamente niveles cercanos a 70 en el último ciclo. En la Figura 2 las líneas rojas y grises corresponden a los perfiles de calificación de los profesores de la cohorte y las líneas sólidas azul y verde representan las trayectorias

medias estimadas por el modelo ajustado correspondientes a cada clase latente, se indica la n de profesores y el porcentaje de cada una.

Figura 2

Trayectorias medias ajustadas en los promedios de los profesores evaluados en 2 clases latentes



Al desagregar los datos de las clases latentes por género, tipo de profesor y especialidad (Cuadro 3) se observa lo siguiente: en la clase 1 hay más hombres y mayor número de docentes titulares en especialidades Quirúrgicas, Médico-Quirúrgicas y Sin Paciente. Para la clase 2 hay mayoría de mujeres y más docentes en las especialidades denominadas Médicas.

Cuadro 3

Distribución de género, tipo de profesor y especialidad por clase

	Clase 1 n ₁ =927	Clase 2 n ₂ =104
Sexo		
Hombre	470 (50,1 %)	43 (41,3 %)
Mujer	457 (49,3 %)	61 (58,7 %)
Nombramiento		
Titular	373 (40,2 %)	33 (31,7 %)
Adjunto	310 (33,5 %)	33 (31,7 %)
Otro	244 (26,3 %)	38 (36,6 %)
Especialidad		
Médica	574 (61,9 %)	73 (70,2 %)
Quirúrgica	163 (17,6 %)	13 (12,5 %)
Médico-Quirúrgica	127 (13,7 %)	11 (10,6 %)
Sin Paciente	63 (6,8 %)	7 (6,7 %)

A pesar de las diferencias en los tamaños de estas clases, el grupo pequeño incluyó a más de 100 profesores y todas las particiones obtenidas a partir de las características consideradas tuvieron observaciones, de ahí que la posibilidad de compararlos se consideró viable. Incluyendo estas variables en el modelo como efectos fijos se aprecia, a partir de los coeficientes estimados, que los promedios disminuyeron para las mujeres y aumentaron para profesores titulares y otros con respecto a los adjuntos, esto se

muestra en la Cuadro 4. En el caso de las especialidades aumentan para las Médico-Quirúrgicas y disminuyen para las Quirúrgicas y Sin Pacientes con respecto a las Médicas, pero estos efectos no son significativos.

Cuadro 4

Coefficientes ajustados para el modelo mixto de clases latentes

	β	s.e	p-valor
Intercepto C1	75,11691	2,00060	0,00000
Intercepto C2	60,10498	0,84037	0,00000
Tiempo Clase 1	-6,98694	1,09380	0,00000
Tiempo Clase 2	7,46972	0,31844	0,00000
t ² Clase 1	0,88945	0,12042	0,00000
t ² Clase 2	-0,54022	0,03919	0,00000
Mujer	-0,90551	0,45288	0,04556
Titular	2,40506	0,57172	0,00003
Otro	2,70836	0,72460	0,00019
Esp. Quirúrgica	-0,19757	0,56257	0,72545
Esp. Méd-Quirúrgica	0,22012	0,68615	0,74836
Esp. Sin Paciente	-0,70547	0,85589	0,40979

4. Discusión y conclusiones

Los datos presentados en los resultados aportan tendencias relevantes. Se encontraron dos grupos o clases latentes, el mayoritario mostró un aumento consistente en el promedio de la primera evaluación con respecto a las subsecuentes. Esto lleva a confirmar la hipótesis según la cual existe una tendencia o efecto positivo de la evaluación docentes con el paso del tiempo.

El análisis de los datos en los dos momentos mencionados (2014-2015 a 2018-2019 y 2019-2020 a 2021-2022), mostraron un patrón similar: en la mayoría de los casos, la primera vez que los profesores fueron evaluados obtuvieron bajos promedios de calificación, alrededor de 70 sobre 100, y con los años, a medida que conocían los parámetros de medición del cuestionario, modificaron su práctica docente, lo que se reflejó en una mejor valoración de los residentes y un aumento en los promedios de calificación ubicándose en el rango de 90 a 100.

En la clase latente 1 donde se ubicó el 89 % de los profesores evaluados que tendieron a mejorar el promedio de calificación, había ligeramente más hombres, más profesores titulares y marcadamente más docentes de especialidades del área Médica. Lo anterior permitió dibujar un perfil preliminar del profesor con características proclives a mejorar su desempeño docente según los residentes. Sería interesante indagar la cultura institucional (Gruppen, 2015) y la motivación de los profesores hacia la enseñanza y cómo influye esto en el ambiente de aprendizaje y en las prácticas clínicas de los residentes (Bowen e Irby, 2002).

A pesar de que los años 2020-2022 estuvieron marcados por la pandemia de Covid-19 (Rose, 2020) esto no se reflejó en las cifras de la evaluación docente. La revisión de los comentarios escritos en el espacio abierto de la evaluación docente muestra afectaciones importantes como las acciones que los residentes realizaron ante la emergencia que los alejó temporalmente del servicio de su especialidad, la falta de equipos de protección y la ausencia de algunos docentes. No obstante, se requieren estudios cualitativos para indagar los sentidos y los significados atribuidos a las relaciones entre los residentes y sus profesores en el contexto de la pandemia.

La dedicación de los profesores a la enseñanza en la clínica ha sido valorada positivamente por los residentes en diferentes contextos y especialidades (Ko, 2005; Stepczynski, 2018). El docente al interactuar y orientar a los residentes personifica un modelo de rol que influye de distintas maneras en la motivación, el comportamiento y la valoración que los residentes hacen del desempeño profesional (Lorin, 2005; Lyons, et al., 2019).

No se encontraron otros análisis en la revisión de la literatura que mostraran tendencias en los promedios globales de la evaluación al docente en el tiempo. Existen numerosos artículos que describen las respuestas a cada pregunta planteada en el cuestionario y exploran aspectos como la preparación académica del profesor, la empatía, la supervisión en la práctica de los residentes, la utilización de herramientas digitales, las estrategias didácticas y la evaluación utilizadas, sin embargo difieren del objetivo de este trabajo que fue hallar evidencia sobre el posible efecto positivo de la evaluación docente en el tiempo, más que indagar la satisfacción de los residentes (Sisson, 2007).

Cabe mencionar que los análisis aquí realizados consideran la perspectiva cuantitativa a partir de las cifras registradas de los promedios globales de la evaluación al docente. Las limitaciones de este estudio están en la no inclusión de aspectos como la capacitación docente o el análisis de cada reactivo del cuestionario. No obstante, los datos aquí presentados permiten delinear el perfil de los profesores en las clases latentes identificadas y desarrollar estrategias orientadas por cuestiones de género, grupo de especialidad y tipo de profesor. Habría que complementar estos resultados con estudios desde la perspectiva cualitativa (Rueda, 2022) o con cuestionarios de contexto sobre la formación del profesorado, con la finalidad de describir e interpretar los sentidos y significados de los comportamientos de los profesores y su actitud ante la transformación de la docencia a partir de una cultura de realimentación (Ramani, 2018) multidireccional entre el profesor, el residente, el área de enseñanza en la sede y la universidad.

La práctica institucional de evaluar a los docentes en opinión de los estudiantes, ofrece una guía sobre el comportamiento esperado del profesor desde los parámetros pedagógicos de la universidad. De ahí que resulta recomendable llevar a cabo la evaluación docente, a pesar de las críticas antes referidas, pues abre la oportunidad a los aprendices de expresar su experiencia con respecto al desempeño de su profesor, y a los docentes de conocer la percepción relativa a su labor académica. Los resultados estadísticos de este estudio sugieren que la evaluación docente puede tener efectos positivos a través del tiempo, pues el puntaje otorgado por los residentes al evaluar a sus profesores tiende a incrementarse.

Agradecimientos

A la Dra. Teresita Corona, Jefa de la División de Estudios de Posgrado, al Dr. Gerhard Heinze Martin, Jefe de la Subdivisión de Especializaciones Médicas por su apoyo institucional para la realización de este trabajo. Al Ing. Czeslaw Kristofer Lugowski Rivero y la Ing. Elba Berrocal Pérez gracias por su invaluable apoyo en el manejo de los sistemas de cómputo de la DEP y por organizar las bases de datos que nos permitieron llevar a cabo los análisis estadísticos aquí presentados. A Jesse Yañez por su apoyo en el cuidado del formato del documento.

Referencias

- Bandiera, G., Fung, K., Iglar, K., Nousiainen, M., Tzanetos, K., Verma, A., Glover-Takahashi, V. W. S., Abner, E., Abrahams, C., Otchere, Y. y Ruetalo, M. (2010). *Best practices in teacher assessment: Summary of recommendations*. University of Toronto.
- Barrionuevo Colombes N., Paglini de Olivo, P. A., Andreone C. y Yorio Nieto, M. A. (2019). La evaluación del desempeño docente en la Facultad de Ciencias Médicas, Universidad Nacional de Córdoba, Argentina. En L. Hamui-Sutton, A. Ortiz y F. Gatica (Eds.), *Evaluación de las competencias docentes en ciencias de la salud* (pp. 69-86). Manual Moderno.
- Boerboom, T. B. B., Stalmeijer, R. E., Dolmans, D. H. J. M. y Jaarsma, D. A. D. C. (2015). How feedback can foster professional growth of teachers in the clinical workplace: A review of the literature. *Studies in Educational Evaluation*, 46, 47-52.
<https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2015.02.001>
- Bowen, J. L. y Irby, D. M. (2002). Assessing quality and costs of education in the ambulatory setting: a review of the literature. *Academic Medicine*, 77(7), 621-80.
<https://doi.org/10.1097/00001888-200207000-00006>
- Camarero-Figuerola, M., Tierno-García, J. M., Iranzo-García, P. y Barrios-Arós, C. (2023). Desafíos para aumentar el uso de la investigación entre la comunidad educativa. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación* 21(3), 61-84.
<https://doi.org/10.15366/reice2023.21.3.004>
- Elizalde Lora, L., Pérez López, C. G. y Olvera Larios, B. I. (2008). Metaevaluación del proceso de evaluación docente: Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. *Reencuentro. Análisis de Problemas Universitarios*, 53(9), 113-124.
- Flores Fernández, F., Gatica, F., Sánchez Mendiola, M. y Martínez, A. (2017). Evolución de la evaluación del desempeño docente en la Facultad de Medicina, evidencia de validez y confiabilidad. *Investigación en Educación Médica*, 6(22), 96-103.
<http://doi.org/10.1016/j.riem.2016.06.004>
- García Cabrero, B., Serrano Luna E., Ponce Ceballos, S., Cisneros-Cohernour, E. J., Cordero Arroyo, G., Espinosa Díaz, Y. y García Vigil, M. H. (2018). Las competencias docentes en entornos virtuales: un modelo para su evaluación. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 21(1), 343-365. <https://doi.org/10.5944/ried.21.1.18816>
- Ginsburg, S. y Stroud, L. (2023). Necessary but insufficient and possibly counterproductive: the complex problem of teaching evaluations. *Academic Medicine*, 98(3), 300-303.
<https://doi.org/10.1097/acm.0000000000005006>
- Ginsburg, S., Watling, C. J., Schumacher, D. J., Gingerich, A. y Hatala, R. (2021). Numbers encapsulate, words elaborate: Towards the best use of comments for assessment and feedback on entrustment ratings. *Academic Medicine*, 96(7), 81-86.
<https://doi.org/10.1097/acm.0000000000004089>
- Gruppen, L. D., Stansfield, R. B., Zhao, Z. y Sen, S. (2015). Institution and specialty contribute to resident satisfaction with their learning environment and workload. *Academic Medicine*, 90(11), 77-82. <https://doi.org/10.1097/acm.0000000000000898>
- Hammer, R., Peer, E. y Babad, E. (2018). Faculty attitudes about student evaluations and their relations to self-image as teacher. *Social Psychology of Education: An International Journal*, 21(3), 517-537. <https://doi.org/10.1007/s11218-018-9426-1>
- Hamui-Sutton, A., Ortíz García, A., Cejudo Aparicio, L., Lavallo Montalvo, C. y Vilar Puig, P. (2017). La evaluación de los docentes desde la perspectiva de los médicos residentes del PUEM. *Educación Médica*, 18(2), 89-97. <https://doi.org/10.1016/j.edumed.2016.06.010>
- Hamui-Sutton, L. y Halabe-Cherem, J. (2019). Evaluación docente en las especializaciones médicas. En L. Hamui-Sutton, A. Ortiz Montalvo y F. Gatica Lara (Eds.), *Evaluación de las competencias docentes en las ciencias de la salud* (pp. 67-78). Manual Moderno.
- Harden, R. C. (2000). AMEE guide No 20: The good teacher is more than a lecturer. The twelve roles of the teacher. *Medical Teacher*, 22(4), 334-347.
<https://doi.org/10.1080/014215900409429>

- Hernández-Villafaña, A. D. y Luna, E. (2023). Meta-evaluation of the teaching evaluation system of a Mexican public university. *Education Policy Analysis Archives*, 31, art 7501. <https://doi.org/10.14507/epaa.31.7501>
- Hornstein, H. A. (2017). Student evaluations of teaching are an inadequate assessment tool for evaluating faculty performance. *Cogent Education*, 4(1), 16-33. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2017.1304016>
- Hortigüela, D., Pérez-Pueyo, A. y González-Calvo, G. (2019). Pero... ¿A qué nos referimos realmente con la evaluación formativa y compartida?: Confusiones habituales y reflexiones prácticas. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 12(1), 11-27. <https://doi.org/10.15366/riee2019.12.1.001>
- 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>
- Ko, C. Y., Escarce, J. J., Baker, L., Sharp, J. y Guarino, C. (2005). Predictors of surgery resident satisfaction with teaching by attendings: A national survey. *Annals of Surgery*, 241(2), 373-80. <https://doi.org/10.1097/01.sla.0000150257.04889.70>
- Lorin, S., Heffner, J. y Carson S. (2005). Attitudes and perceptions of internal medicine residents regarding pulmonary and critical care subspecialty training. *Chest Journal*, 127(2), 630-636. <https://doi.org/10.1378/chest.127.2.630>
- Luna, E. (2019). Evaluación formativa del modelo educativo en instituciones de educación superior en México. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 24(83), 997-1026.
- Lyons, A. J., Davids, S. y Fletcher K. E. (2019). Response to factors affecting resident satisfaction in continuity clinic. *Journal of General Internal Medicine*, 34(8), 1370. <https://doi.org/10.1007/s11606-019-04988-7>
- Muthén, B. O. (2002). Beyond SEM: General latent variable modeling. *Behaviormetrika*, 29(1), 81-117. <https://doi.org/10.2333/bhmk.29.81>
- Muthén, B. O. (2004). Latent variable analysis: Growth mixture modeling and related techniques for longitudinal data. En D. Kaplan (Ed.), *Handbook of quantitative methodology for the social sciences* (pp. 345-368). SAGE.
- Nasser-Abu, F. (2017). Teaching in higher education: Good teaching through students' lens. *Studies in Educational Evaluation*, 54, 4-12. <http://doi.org/10.1016/j.stueduc.2016.10.006>
- Parra Acosta, H., Hinojosa Gallardo, L. C. y López Loya, J. (2019). La evaluación docente desde el modelo de socioformación. En L. Hamui-Sutton, A. Ortiz y F. Gatica (Eds.), *Evaluación de las competencias docentes en ciencias de la salud* (pp. 317-332). Manual Moderno.
- Proust-Lima, C., Philipps, V. y Liqueur, B. (2017). Estimation of extended mixed models using latent classes and latent processes: The R package LCCM. *Journal of Statistical Software*, 78(2), 1-56. <https://doi.org/10.18637/jss.v078.i02>
- PUEM. (2021). *Plan Único de Especializaciones Médicas. División de Estudios de Posgrado*. Facultad de Medicina UNAM.
- Ramani, S., Könings, K. D., Mann, K. V. y Pisarski, E. E. (2018). About politeness, face, and feedback: Exploring resident and faculty perceptions of how institutional feedback culture influences feedback practices. *Academic Medicine*, 93(9), 1348-1358. <https://doi.org/10.1097/acm.0000000000002193>
- Romero Lara, R. (2014). *El modelo educativo y la evaluación docente como factores que influyen en la práctica docente en la Universidad Iberoamericana* [Tesis de Doctorado]. Universidad Iberoamericana.
- Rose, S. (2020). Medical student education in the time of COVID-19. *Journal of the American Medical Association*, 323(21), 2131-2132.
- Rueda, M. (2021). Anotaciones para reorientar las prácticas de evaluación educativa. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 26(88), 311-330.

- Rueda, M. y Salazar Ascencio, J. (2022). *Las condiciones institucionales de la docencia en universidades iberoamericanas*. UFRO University Press.
- Sánchez Rincón, R. (2019). Meta-evaluación. Una aproximación a la realidad. *Atenas*, 4(48), 127-143.
- Scarff, C. E., Bearman, M., Chiavaroli, N. y Trumble S. (2019). Keeping mum in clinical supervision: Private thoughts and public judgements. *Medical Education*, 53(2), 133-142. <https://doi.org/10.1111/medu.13728>
- Scheepers, R. A., Lombarts, K. M. J. M. H., Van Aken, M. A. G., Heineman, M. J. y Arah, O. A. (2014). Personality traits affect teaching performance of attending physicians: Results of a multi-center observational study. *Plos One*, 9(5), e98107. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0098107>
- Servín Hernández, D., Rodríguez Schlogl, E. M., González del Rincón, M. L. y Obrador Vera, G. T. (2019). Proceso de evaluación docente en la escuela de medicina de la Universidad Panamericana. En L. Hamui-Sutton, A. Ortiz y F. Gatica (Eds.), *Evaluación de las competencias docentes en ciencias de la salud* (pp. 268-280). Manual Moderno.
- Sisson, S. D., Boonyasai, R., Baker-Genaw, K. y Silverstein, J. (2007). Continuity clinic satisfaction and valuation in residency training. *Journal of General Internal Medicine*, 22(12), 1704-1710. <https://doi.org/10.1007/s11606-007-0412-0>
- Smith, W. C. y Kubacka, K. (2017). The emphasis of student test scores in teacher appraisal systems. *Education Policy Analysis Archives*, 25, 89-102. <https://doi.org/10.14507/epaa.25.2889>
- Spooren, P., Vandermoere, 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>
- Stake, R. E. (2017). Metaevaluación de los sistemas de evaluación de la docencia. En E. Luna y M. Rueda (Eds.), *Experiencias de evaluación de la docencia en Iberoamérica* (pp. 248-256). RIIED.
- Stark, P. B. y Freishtat, R. (2014). An evaluation of course evaluations. *ScienceOpen Research*, 1(1), 1-7. <https://doi.org/10.14293/S2199-1006.1.SOR-EDU.AOFRQA.v1>
- Steinert, Y., Mann, K., Anderson, B., Maureen Barnett B., Centeno, A., Naismith, L., Prideaux, D., Spencer, J., Tullo, E., Viggiano, T., Ward, E. y Dolmans, D. (2016). A systematic review of faculty development initiatives designed to enhance teaching effectiveness: A 10-year update. *Medical Teacher*, 38(8), 769-786. <https://doi.org/10.1080/0142159X.2016.1181851>
- Stepczynski, J., Holt, S. R., Ellman, M. S., Tobin, D. y Doolittle, B. R. (2018). Factors affecting resident satisfaction in continuity clinic-a systematic review. *Journal of General Internal Medicine*, 33(8), 1386-1393. <https://doi.org/10.1007/s11606-018-4469-8>
- Stroebe, W. (2020). Student evaluations of teaching encourages poor teaching and contributes to grade inflation: A theoretical and empirical analysis. *Basic and Applied Social Psychology*, 42(4), 276-294. <https://doi.org/10.1080/01973533.2020.1756817>
- Torquemada, D. y Jardínez, L. (2019). La formación de competencias docentes universitarias a partir de la evaluación del desempeño del tutor. *Publicaciones*, 49(1), 39-52. <https://doi.org/10.30827/publicaciones.v49i1.985>
- Valdés García, J. E., López Cabrera, M. V., Olivares Olivares, S. L. y Domínguez Cuenca, A. (2019). De la evaluación centrada en el conocimiento a la evaluación del desempeño docente, caso del profesor clínico en la Escuela de Medicina y Ciencias de la Salud, tecnológico de Monterrey. En L. Hamui-Sutton, A. Ortiz y F. Gatica (Eds.), *Evaluación de las competencias docentes en ciencias de la salud* (pp. 254-267). Manual Moderno.
- Varela Ruíz, M. (2019). La realimentación en la evaluación docente. En L. Hamui-Sutton, A. Ortiz y F. Gatica (Eds.), *Evaluación de las competencias docentes en ciencias de la salud* (pp. 159-166). Manual Moderno.

- Villegas, N., Meraz, J. M., Madero, Y. N. y Parra, C. A. (2022). Incorporación de políticas de calidad en la educación superior como estrategia de fortalecimiento de cuerpos académicos en México. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 15(2), 47-65.
<https://doi.org/10.15366/rie2022.15.2.003>
- Yepes-Rios, M., Dudek, N., Duboyce, R., Curtis, J., Allard, R. J. y Varpio L. (2016). The failure to fail underperforming trainees in health professions education: A BEME systematic review: BEME Guide No. 42. *Medical Teacher*, 38(11), 1092-1099.
<https://doi.org/10.1080/0142159X.2016.1215414>
- Zabalza, M. A. (Coord.). (2007). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Narcea.

Breve CV de los/as autores/as

Liz Hamui-Sutton

Doctora en Ciencias Sociales, Profesora Titular C de Tiempo Completo Definitivo en la División de Estudios de Posgrado de la Facultad de Medicina de la UNAM. Es Investigadora Nacional Nivel III nombrada por el CONACYT y miembro de la Academia Nacional de Medicina. Sus líneas de investigación se relacionan con la Educación Médica y la Antropología en Salud. Actualmente imparte cursos de posgrado en el programa de Antropología en Salud y la materia optativa “Enfoque Médico Social de la Salud” en pregrado. Entre sus proyectos de investigación destacan “Interacciones y narrativas en contextos clínicos” y “Evaluación docente en las residencias médicas”. Entre sus libros están “Evaluación de las competencias docentes en Salud”, “Aproximaciones teórico-metodológicas a las narrativas del padecer” y “MEDAPROC. Modelo Educativo para Desarrollar Actividades Profesionales Confiables”. Email: lizhamui@hotmail.com

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-3190-4470>

Ruth Fuentes

Doctora en Estadística, Profesora Titular B de Tiempo Completo Definitivo, Facultad de Ciencias, Departamento de Matemáticas, UNAM. Sus áreas de interés versan sobre el análisis de datos multivariados, clasificación no supervisada, modelos de mezclas y estadística bayesiana. Email: ruth.fuentes.garcia@gmail.com

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-8235-3518>

Sergio Enrique Rodríguez

Pasante de la Licenciatura en Actuaría en la Facultad de Ciencias, UNAM. Ingresó a la Facultad en 2014 y ha realizado su servicio social en apoyo a la investigación en el marco del proyecto “La Evaluación Docente en la Práctica Clínica de las Residencias Médicas: análisis de la transformación en la relación entre profesores y residentes en tiempos de COVID-19”. Email: sergio_enrique_rodriguez@ciencias.unam.mx

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-5042-8713>

Propuesta de Innovación Docente sobre Metodologías Participativas para el Alumnado Universitario: Resultados de un Estudio

Proposal for Teaching Innovation on Participatory Methodologies for University Students: Results of a Study

Victoria Villamil ^{1,*}, Julio Isaac Vega ¹, Carlos Sancho-Álvarez ² y Mercedes Bisquert ²

¹ Universidad Autónoma de Yucatán, México

² Universitat de València, España

DESCRIPTORES:

Educación superior
Metodologías participativas
Participación estudiantil
Innovación pedagógica
Estrategias docentes

RESUMEN:

Durante la pandemia por Covid-19, el profesorado universitario se vio obligado a cambiar sus clases a la modalidad online. Como consecuencia, al volver a la modalidad presencial, el profesorado observó que los estudiantes no se implicaban de la misma manera en las asignaturas como en los cursos anteriores. Por ello, se realizó un estudio cuantitativo de alcance descriptivo para detectar necesidades en los estudiantes de una asignatura del Grado de Pedagogía orientada a la investigación y posteriormente, se planteó una propuesta de innovación para atender las principales problemáticas encontradas. A partir del estudio y las preguntas aplicadas a través de una encuesta online, se identificó una baja participación y una demanda de metodologías participativas como técnicas que propicien que el alumnado sea más participe en su aprendizaje. Al respecto, se procedió al diseño de un manual de propuestas para los docentes sobre dichas metodologías de acuerdo a los resultados obtenidos. Se concluye que las estrategias que el profesorado utilice requieren estar diseñadas de acuerdo a las necesidades de los estudiantes, para que se generen procesos de reflexión, diálogo y participación activa, tanto de forma individual como grupal para personalizar las clases.

KEYWORDS:

Higher education
Participatory methodologies
Student participation
Pedagogical innovation
Teaching strategies

ABSTRACT:

During the Covid-19 pandemic, university professors were forced to change their classes online. As a consequence, upon returning to the face-to-face modality, the teaching staff observed that the students were not involved in the subjects in the same way as in previous courses. For this reason, a quantitative study of descriptive scope was carried out to detect needs in the students of a research-oriented subject of the Degree in Pedagogy and subsequently, an innovation proposal was proposed to address the main problems found. Based on the study and the questions applied through an online survey, a low participation and a demand for participatory methodologies were identified as techniques that encourage students to be more involved in their learning. In this regard, a manual of proposals for teachers on these methodologies was designed according to the results obtained. It is concluded that the strategies that teachers use need to be designed according to the needs of the students, so that processes of reflection, dialogue and active participation are generated, both individually and in groups to personalize classes.

CÓMO CITAR:

Villamil, V., Vega, J. I., Sancho-Álvarez, C. y Bisquert, M. (2023). Propuesta de innovación docente sobre metodologías participativas para el alumnado universitario: resultados de un estudio. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 16(2), 55-72.
<https://doi.org/10.15366/riee2023.16.2.004>

1. Introducción

Debido a la pandemia por Covid-19, las universidades se vieron en la necesidad de cambiar la modalidad para continuar ofreciendo educación, teniendo que modificar el medio y las metodologías a utilizar. Esto generó una insatisfacción generalizada por parte del alumnado universitario respecto a las clases ofrecidas (Adnan y Anwar, 2020; Bruzón, 2021; Cárdenas y Luna, 2020; Expósito y Marsollier, 2020; Gil et al., 2020; Gómez-Hurtado et al., 2020; Márquez, 2020; Pérez-López et al., 2021; Villamil y Vega, 2022). El presente reporte tiene el objetivo de describir el proceso llevado a cabo durante la implementación del proyecto de innovación docente sobre metodologías participativas. Surge de la necesidad observada por parte del profesorado universitario, quienes identificaron al regresar a la modalidad presencial, que los estudiantes no participaban ni se implicaban en su asignatura, asimismo, era evidente una apatía generalizada. La propuesta metodológica realizada tiene como principal objetivo aumentar los niveles de motivación del alumnado para que se involucren más profundamente en su propio aprendizaje, fomentando una participación activa durante las clases, a través de una propuesta de actividades sobre metodologías participativas. Las metodologías participativas son estrategias que fomentan a que el alumnado sea participe en su aprendizaje, que éstos sean agentes activos y no pasivos, para que de esta manera sean los protagonistas de su aprendizaje.

2. Revisión de la literatura

La participación del alumnado en su proceso educativo es muy importante, ya que su involucramiento favorece la adquisición de conocimientos (Moliní y Sánchez-González, 2019). Asimismo, el estudiante necesita estar motivado a interesarse e involucrarse en su aprendizaje (Sellan, 2017), por lo que la metodología utilizada por el docente es primordial. Por dicha razón, las universidades han realizado cambios en la metodología utilizada, modificando el enfoque de aprendizaje hacia uno donde el estudiante sea el centro del proceso educativo, a fin de que exista una mayor implicación de su parte (Gros, 2006; López, 2012). Las metodologías participativas proponen que se genere un cambio en el papel que comúnmente se cree que debe desempeñar un profesor universitario, dejando de lado la clase magistral (Abella et al., 2020; Imbernon y Medina, 2008; Rodríguez-Casado y Rebolledo-Gámez, 2017), en donde los estudiantes sean únicamente receptores pasivos de las enseñanzas (Pérez-Pérez, 2007). En la misma línea, el docente juega un papel importante en la motivación de los estudiantes a adentrarse en el aprendizaje y participar activamente (Fernández y Domingo, 2021), ya que no son las metodologías participativas por sí solas las que darán un giro al comportamiento del alumnado. Aunado a las estrategias utilizadas, es imprescindible que el docente tenga un rol de mentor y motivador, promoviendo en los estudiantes sentimientos de curiosidad y gusto por adquirir nuevos y mejores aprendizajes (Pernalet et al., 2022).

2.1. Metodologías participativas

La educación dialógica propone primordialmente la utilización del diálogo en el proceso educativo; no obstante, su principal característica es que éste tenga un enfoque crítico y argumentativo, valiéndose de la contribución al conocimiento, no de la memorización (Arandía et al., 2010). El diálogo resulta esencial dentro del proceso educativo, a través de su unión con las enseñanzas impartidas promueve que los estudiantes se involucren en su aprendizaje, de forma individual y colectiva, es

necesario motivarlos a que participen y den su punto de vista (Imbernon y Medina, 2008; López, 2012).

Se entiende como metodología participativa a un conjunto de técnicas, métodos o herramientas que se requieren seguir para lograr que los estudiantes participen en su proceso de aprendizaje; con la palabra participativa, no se refiere hacia la asistencia de un gran número de personas, sino a que el estudiante se involucre siendo el centro del proceso educativo y no sea únicamente un espectador externo (Gómez-Hurtado et al., 2020; López, 2012). Entre sus características se encuentran que genera una reflexión, propician el trabajo colaborativo, el debate, pensamiento crítico (Aguilera y Perales, 2016; Rodríguez-Casado y Rebolledo-Gómez, 2017), la autonomía, participación (López, 2012) e interacción del alumnado (Imbernon y Medina, 2008). A continuación, se detallan trabajos de diferentes autores mencionando los rasgos principales de las metodologías participativas, los cuales se tomaron en cuenta para la fundamentación a nivel teórico del presente manuscrito. Para que una estrategia sea participativa, es fundamental que cuente con las siguientes características:

Cuadro 1

Elementos de las metodologías participativas

Carácter	Autores	Descripción
Grupal	López (2012); Rodríguez-Casado y Rebolledo-Gómez (2017); Aguilera y Perales (2016); Hernández-Domínguez y Cuahonte-Badillo (2009); Imbernon y Medina (2008)	Trabajo colaborativo. Compartir ideas y experiencias, generando contrastes y argumentaciones por parte del alumnado.
Crítico	López (2012); Rodríguez-Casado y Rebolledo-Gómez (2017); Aguilera y Perales (2016); Hernández-Domínguez y Cuahonte-Badillo (2009); Imbernon y Medina (2008)	Propiciar la reflexión y pensamiento crítico del alumnado a fin de que creen sus propias ideas.
Experiencial	López (2012); Rodríguez-Casado y Rebolledo-Gómez (2017); Hernández-Domínguez y Cuahonte-Badillo (2009); Imbernon y Medina, (2008)	Práctica de resolución de situaciones o problemáticas reales.
Procesual	López (2012)	Está planificada en el tiempo que se tiene para su desarrollo. Es guiado por el docente, y los estudiantes participan activamente. Se incluye una evaluación permanente para conocer cómo se están llevando a cabo las metodologías participativas y las modificaciones a realizar.
Comunicacional	López (2012); Rodríguez-Casado y Rebolledo-Gómez (2017); Aguilera y Perales (2016); Hernández-Domínguez y Cuahonte-Badillo (2009)	Se basa en el diálogo, de forma vertical y horizontal.
Constructivo	López (2012)	La base está en lo que el alumno conoce o cree conocer.
Participativo	López (2012); Hernández-Domínguez y Cuahonte-Badillo (2009); Imbernon y Medina (2008)	Motivar al alumno a que participe activamente en su aprendizaje. Tomando en consideración que dicha participación sea por iniciativa e interés propio.

Diversas instituciones de educación superior han utilizado estas metodologías con resultados favorables. Rodríguez-Casado y Rebolledo-Gómez (2017) utilizaron

metodologías participativas en una asignatura de 22 estudiantes universitarios para conocer la satisfacción que tuvieron posterior a la implementación. Entre los resultados, el alumnado considera de su agrado el uso de dichas metodologías, asimismo reconocen los beneficios correspondientes, entre los cuales se destacan: el incremento de la participación, favorecimiento del aprendizaje colaborativo, libertad para expresar sus opiniones, entre otros.

En el estudio de Pérez-Pérez (2014) se aplicaron metodologías participativas y se evaluó la experiencia de los estudiantes. Para ello, se utilizó una muestra de 29 estudiantes y los resultados fueron positivos. Se resaltan elementos como el trabajo en grupo, la reflexión grupal e individual; de igual forma, la mayoría del alumnado considera que este tipo de metodologías los ayuda a aprender mejor, puesto que se implican de forma activa en su aprendizaje.

En la investigación de Pérez-Pérez y otros (2014) se utilizaron metodologías participativas durante la asignatura y posteriormente se evaluó su aplicación. Los estudiantes estuvieron satisfechos con la metodología utilizada ya que identificaron que les permite la adquisición de las competencias necesarias para su desempeño profesional. Asimismo, destacan que es de suma importancia el involucramiento del profesorado durante su implementación para encaminar las actividades a los objetivos.

Después de haber analizado diferentes estudios, se identificó que cuando los estudiantes conocen y ponen en práctica una metodología donde participan de forma activa, se percatan de los beneficios que producen en su aprendizaje, principalmente hacia el incremento de su participación, involucramiento y reflexión acerca de los temas, lo que generan un incremento respecto a las competencias que son necesarias para su desempeño profesional.

2.2. Estrategias docentes

Como se mencionó anteriormente, la metodología utilizada por parte del docente es muy importante con relación al nivel en que los conocimientos serán adquiridos por parte del alumnado. Es por ello, que las estrategias que utilicen permitirán que los objetivos propuestos sean alcanzados (Medina-Cepeda y Delgado-Fernández, 2017). Aunado a ello, la participación de los actores involucrados dentro del proceso educativo -estudiantes y profesores- es fundamental por lo que de igual forma, éstas promoverán a que exista una interacción, tanto de forma vertical (estudiante - docente) como horizontal (estudiante - estudiante) (Ávila et al., 2010; Cárdenas et al., 2022).

Para lograrlo es necesario que exista actualización y perfeccionamiento que fomente la utilización de estrategias docentes innovadoras, para esto sería esencial que las autoridades educativas y docentes trabajaran en conjunto (González y Triviño, 2018). Igualmente, es importante tener en cuenta el contexto donde esté ubicada la institución educativa, ya que no es lo mismo que esté ubicada en una zona urbana a una rural, al igual que los recursos con los que se cuenta.

El profesorado requiere tener un vasto conocimiento sobre las metodologías participativas, sobre todo en cómo implementarlas y cuáles son los principios fundamentales que requieren seguir, para reencaminarlas en caso de que las actividades difieran del objetivo propuesto.

De acuerdo al estudio de González y Triviño (2018) realizaron una investigación para conocer las estrategias docentes más utilizadas en la Universidad de Huelva, entre los resultados encontrados estuvieron las prácticas a través de las TICs, exposición magistral y juego de roles. Asimismo, mencionan que no es posible seleccionar algunas

estrategias docentes como mejores para llevar a cabo con el alumnado, ya que todas dependen de las características de la asignatura, de los estudiantes, los objetivos a alcanzar, etc. González y Triviño (2018) identificaron que la exposición magistral es una de las principales estrategias utilizadas; no obstante, el profesorado está consciente de que de esta manera el estudiante sería pasivo y solo recibiría información, por lo que la complementan con actividades donde se propicia a que éstos sean activos.

En el estudio de Andreu-Andrés y Labrador-Piquer (2011), los docentes participantes reconocen que sí utilizan estrategias docentes innovadoras. Sin embargo, también mencionan que mayormente las utilizan porque son forzados por la institución donde laboran. A su vez, los docentes resaltan que, para hacer un cambio en la metodología docente, se requiere de una preparación y capacitación adecuada para su correcta aplicación.

Lo anterior refleja que las estrategias docentes utilizadas tienen un gran impacto con relación al grado en que el alumnado adquirirá los aprendizajes. Por otro lado, se pone de manifiesto que es importante tener el conocimiento suficiente con respecto a estrategias docentes innovadoras, las cuales permitan al alumnado tener una participación activa en su aprendizaje.

3. Método

Enfoque metodológico

La investigación realizada fue bajo un enfoque cuantitativo (Hernández Sampieri et al., 2014). El tipo de estudio utilizado es descriptivo, debido a que se busca conocer la presencia o ausencia de características, tanto del docente como de los estudiantes a fin de identificar la relación existente entre las estrategias utilizadas por el docente y el nivel de participación estudiantil (Veiga de Cabo et al., 2008). El modelo de estudio es un proyecto de desarrollo, ya que finalmente en función de los resultados obtenidos y las principales problemáticas detectadas, se planteó una propuesta de innovación docente, un manual de metodologías participativas para llevar a cabo en la asignatura. Este tipo de modelo permite que a través de ciertos procesos y actividades sea posible modificar la problemática presente en el contexto de manera adaptada al caso concreto y a la situación.

Dentro del instrumento se encuentran las siguientes preguntas clave: ¿Qué estrategia utiliza el docente? ¿Los estudiantes tienen interés por participar y realmente participan durante la asignatura? ¿Qué relación existe entre la participación del alumnado y la metodología utilizada por el docente de la asignatura?

Variables

En el estudio se encontraron tres variables dependientes que resultan ser de suma importancia y a continuación se describen brevemente para comprender el análisis realizado.

- Estrategias docentes: son consideradas como las acciones conscientes, reflexivas y objetivas por parte del profesorado, con la finalidad de conseguir un apropiado aprendizaje de los estudiantes, lo cuales van encaminadas hacia la selección de los métodos adecuados dependiendo de la diversidad del alumnado, los contenidos, etc. (Montes de Oca y Machado, 2011).

- Participación estudiantil: el involucramiento del alumnado durante las actividades académicas de la asignatura que provee numerosos beneficios para su aprendizaje (Hidalgo y Perines, 2018).
- Metodologías participativas: las estrategias usadas a través de diversas técnicas motivando a los estudiantes a involucrarse en su aprendizaje.

Muestra y muestreo

La población participante en la investigación son los estudiantes universitarios del Grado en Pedagogía y de acuerdo con estadísticas del Ministerio de Universidades, en la Comunitat Valenciana para el ciclo escolar 2021/2022 se matricularon 129.339 estudiantes para estudios de grado.

La muestra resultante fue de 29 estudiantes de una asignatura orientada a la investigación, 28 mujeres (97 %) y un hombre (3 %) con un promedio de edad de 20,3 años. La selección se realizó mediante un muestreo incidental ya que su participación en la encuesta fue de manera voluntaria y el único requisito era ser estudiante matriculado a la asignatura.

El cuestionario fue aplicado de manera online mediante el programa Google Forms y administrado por investigadores externos a la institución para aumentar la objetividad de los resultados, así como para crear un diagnóstico externo de la situación del aula. Sin embargo, el profesorado universitario del grupo los acompañó en todo momento para facilitar el proceso, así como para revisar lingüísticamente los ítems mejorando su contextualización y claridad.

Instrumentos de obtención de información

Para fines de este estudio se diseñó un instrumento de acuerdo con el objetivo propuesto y se realizó su validación correspondiente mediante un juicio de expertos.

El instrumento estuvo basado en el cuestionario elaborado por Rodríguez-Casado y Rebolledo-Gámez (2017) el cual tiene una confiabilidad con valor de Alfa de Cronbach que asciende a 0,935. Fue necesario tener una fundamentación sólida por medio de la revisión de otros cuestionarios sobre este tema (Pérez-Pérez, 2014; Rodríguez-Casado y Rebolledo-Gámez, 2017) así como una adecuada adaptación, revisión y validación de la propuesta realizada de ítems. Asimismo, se tuvieron en cuenta dos elementos fundamentales: metodologías participativas y educación dialógica.

La validación del instrumento se llevó a cabo a través de un juicio de expertos con los dos docentes de la asignatura, quienes son profesionales de la educación y cuentan con el conocimiento suficiente respecto a la realidad áulica, las características de los estudiantes y de la asignatura. Ofrecieron un conjunto de opiniones expresadas con un amplio conocimiento acerca del tema, brindando información, evidencia, juicios y valoraciones importantes (Escobar-Pérez y Cuervo-Martínez, 2008).

La validación del instrumento al contexto de aplicación requiere tener en cuenta al colectivo de referencia, debido a que es necesario cuidar la validez cultural mediante una adecuación a los ítems del instrumento (Solano-Flores y Milbourn, 2016), con el objetivo de que su interpretación por los respondientes sea pertinente, clara y de utilidad.

Cuadro 2**Fundamentación teórica del cuestionario Metodologías Participativas en la Educación Superior**

Elementos	Fundamentación teórica
Metodologías participativas	<p>Estas metodologías abarcan elementos clave para que sean puestos en práctica por los estudiantes; entre los que se encuentran la reflexión, debates, pensamiento crítico, trabajo colaborativo (Aguilera y Perales, 2016; Rodríguez-Casado y Rebolledo-Gómez, 2017), autonomía, participación (López, 2012) e interacción del alumnado (Imbernon y Medina, 2008).</p> <p>Todos estos aspectos vinculados a la vida diaria permiten que el estudiante sienta mayor deseo y motivación por implicarse en la asignatura (Rodríguez-Casado y Rebolledo-Gómez, 2017).</p>
Educación dialógica	<p>El diálogo es la base para que se lleven a cabo los aspectos previamente mencionados, ya que al unir el diálogo a las enseñanzas impartidas posibilita que los estudiantes se involucren activamente, tanto de forma individual como colectiva.</p> <p>Las universidades deben promoverlo durante el proceso educativo, generando dudas en los estudiantes que les permita reflexionar y formular preguntas, cuestionando todo e involucrándose; siendo agentes activos y no pasivos (López, 2012; Cárdenas et al., 2023). De acuerdo a Freire (1996), esto no quiere decir que se minimice el papel del docente a solo el ir y venir de preguntas, sino que, despierte la curiosidad en el pensamiento de los estudiantes, propiciando el diálogo entre todos los involucrados.</p>

En primera instancia, fue necesario realizar una revisión lingüística, ya que este tipo de variaciones tan significativas no son tomadas en consideración a veces en la formulación de los ítems (Solano-Flores et al., 2006), por lo que se inició con una entrevista a los docentes de la asignatura con el propósito de efectuar una adaptación lingüística. Skjong y Wentworht (2000) recalcan la importancia que tiene seleccionar a quienes formarán parte del juicio de expertos ya que resulta ser un proceso fundamental. Para la validación de los ítems se tomaron en cuenta los siguientes criterios de referencia (Sancho-Álvarez et al., 2021): pertinencia, claridad, factibilidad y ausencia de sesgos.

La información procedente del análisis de jueces, a partir de recomendaciones efectuadas por los expertos en el grupo de validación de reactivos, propició que se realizaran algunas modificaciones de redacción en los ítems de escala para asegurar el criterio de claridad lingüística y pertinencia al contexto de aplicación. Asimismo, se concluyó que los ítems realizados resultaron ser útiles para el colectivo de referencia, ya que no presentan sesgos, son pertinentes, claros y de utilidad para cumplir con el objetivo planteado, intentando asegurar por tanto la validez de los mismos de manera previa a su aplicación (Jornet et al., 2020).

Gable y Wolf (1993), Grant y Davis (1997) y Lynn (1986) (citados en McGartland et al., 2003) comentan al respecto que, un juicio de expertos debe estar conformado de 2 a 20 participantes, por lo que el número total de docentes participantes en la validación fue adecuado, aunque no hayan sido demasiados.

El cuestionario estuvo conformado por cuatro opciones de respuesta en escala Likert, donde 1 era totalmente en desacuerdo y 4 totalmente de acuerdo, para que el alumnado contestara la opción con la que estuviera conforme.

Los objetivos del instrumento fueron:

- Conocer el grado de participación del alumnado de la asignatura.

- Describir las estrategias utilizadas por parte del docente de la asignatura que son capaces de identificar el alumnado.
- Identificar las estrategias que los estudiantes consideran que deberían llevar a cabo los docentes y que les podría beneficiar en su aprendizaje.

Primeramente, los estudiantes llenaron la sección datos generales, donde se incluyen los datos particulares de los participantes: sexo y edad, y la segunda sección donde se incluyeron los ítems divididos en dos dimensiones: metodologías participativas y estrategias docentes.

La primera dimensión metodologías participativas estuvo constituida por siete ítems. Para su elaboración fue necesario realizar una revisión de las características de las metodologías participativas y con ello, se identificó si los estudiantes perciben que la realización de dichos elementos es favorecedora para su aprendizaje. Se concluye añadiendo dos ítems relacionados con la participación específicamente; el primero para conocer si existió un interés por parte del estudiante por participar y la segunda si realmente participó en la clase. Con esto se buscó identificar si los estudiantes cuentan con el deseo de participar, pero, por otro lado, reconocer si realmente participan durante la clase (Cuadro 3).

Cuadro 3

Ítems pertenecientes a la dimensión 1: Metodologías participativas

Ítems
La resolución de problemáticas reales vinculadas al contenido de la asignatura me permite comprender mejor los temas.
La simulación de situaciones asociadas a los temas me proporciona el dominio necesario para aplicarlo a situaciones reales de la profesión.
Realizar dinámicas donde se vean involucrados los temas de la asignatura despiertan mi interés por aprender y participar.
Llevar a cabo estrategias donde pueda poner en práctica los temas de la asignatura, mejora mi comprensión y adquisición de conocimientos.
Los debates en clase con mis compañeros y compañeras me resultan estimulantes y enriquecedores.
Tengo interés de participar en las dinámicas de clase.
Participo cuando no entiendo algo o para dar mi punto de vista.

La segunda dimensión denominada estrategias docentes está conformada por ocho ítems, diseñados con la finalidad de conocer cuáles fueron las estrategias utilizadas por el docente durante la asignatura. Se comienza de forma general para identificar si las estrategias utilizadas proveen beneficios a los estudiantes en su aprendizaje, despiertan su interés y motivación. Los siguientes ítems están enfocados hacia las características propias de las metodologías participativas, con la finalidad de reconocer si las estrategias utilizadas por el docente las llevan inmersas (Cuadro 4).

Cuadro 4

Ítems pertenecientes a la dimensión 2: Estrategias docentes

Ítems
Sobre la metodología de clase, el profesorado utiliza:
Estrategias que favorecen mi aprendizaje.
Estrategias que despiertan mi interés sobre los temas.
Estrategias que me motivan a participar en la asignatura.
Estrategias variadas y adaptadas al contexto de la asignatura.
Estrategias simulando situaciones reales en algunos temas.

Simulaciones de problemáticas relacionadas a los temas de la asignatura, para resolverlas y aprender de ellas.

Preguntas que me permiten pensar y reflexionar sobre cada tema.

Técnicas de grupo (trabajo cooperativo, debates, seminarios, etc.) para potencializar el aprendizaje.

Trabajo de campo

Primero se comenzó con un análisis del contexto de la universidad y se plantearon los objetivos del proyecto innovador con relación a la necesidad identificada. En la segunda fase se estableció el marco metodológico, los objetivos y variables de estudio. A lo largo de la tercera fase se construyó el instrumento para la recogida de información y se realizó su validación correspondiente. En la cuarta fase los investigadores externos solicitaron a los estudiantes su apoyo para contestar el cuestionario, se mencionó el objetivo y se proporcionó el enlace de la encuesta online. Estuvo disponible durante cuatro semanas. Finalmente, se realizó un análisis de frecuencias y porcentajes, lo que dio pie a sacar conclusiones generales.

Análisis de resultados

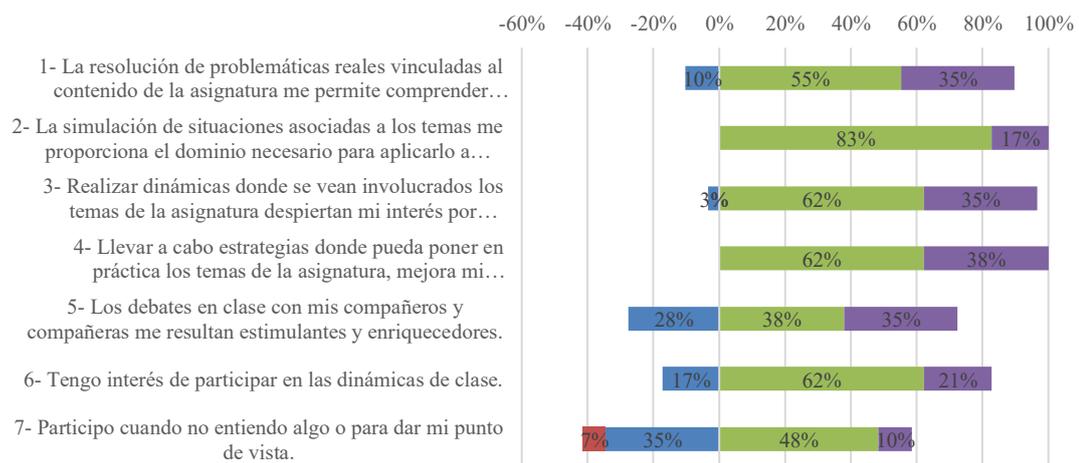
Para el análisis de datos se capturaron las respuestas obtenidas por parte de los estudiantes y se hicieron las tabulaciones correspondientes para formar la base de datos. Una vez con los datos concentrados, se realizó un análisis de frecuencias y porcentajes para cada uno de los ítems. Posteriormente, se realizó una prueba t de Student con los dos ítems estrechamente relacionados con la participación estudiantil, mediante el software de distribución libre Jamovi.

4. Resultados

A continuación, se presentan los resultados obtenidos de la aplicación del cuestionario al alumnado en función de los grupos de ítems por dimensiones.

Figura 1

Dimensión 1. Metodologías participativas



De acuerdo a la dimensión 1, se identificó que la mayoría de los estudiantes seleccionaron la opción de acuerdo hacia las afirmaciones planteadas, esto quiere decir que los estudiantes distinguen los beneficios que conllevan para su proceso educativo, es mínimo el porcentaje que estuvo en desacuerdo; no obstante, es importante hacer

énfasis en los ítems que tuvieron mayores porcentajes en desacuerdo y totalmente en desacuerdo (ítems 5, 6 y 7).

Como se puede ver en la figura 1, en el ítem 5 el 35 % (10) mencionó estar totalmente de acuerdo y el 38 % (11) de acuerdo, mientras que el 28 % (8) expresó estar en desacuerdo en que los debates con sus compañeros y compañeras le resulten estimulantes y enriquecedores. La comunicación dialógica entre cada uno de los actores involucrados dentro del proceso educativo es fundamental, tanto de forma vertical (docente-estudiante) como de forma horizontal (estudiante-estudiante) a fin de fortalecer los aprendizajes.

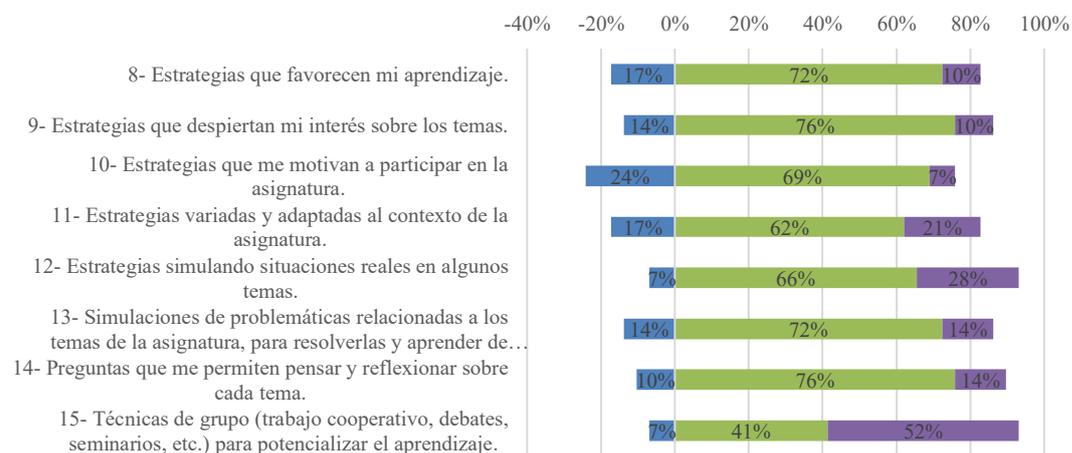
Con respecto al ítem 6, el 62 % (18) de los estudiantes indicó estar de acuerdo y el 21 % (6) totalmente de acuerdo; sin embargo, a pesar de que la mayoría de los estudiantes dieron una respuesta positiva hacia la afirmación presentada, existe un 17 % (5) que indicó estar en desacuerdo en que tiene interés por participar en las dinámicas de clase.

Finalmente, el ítem 7, el 48 % (14) de los estudiantes mencionó estar de acuerdo y el 10 % (3) totalmente de acuerdo, mientras que el 35 % (10) indicó estar en desacuerdo y el 7 % (2) totalmente en desacuerdo acerca de si participa cuándo no entiende algo o para dar su punto de vista durante la asignatura.

En la dimensión 2 es donde se pudo visualizar un contraste entre las respuestas obtenidas por parte del alumnado; aunque de igual forma, la mayoría de las respuestas fueron positivas y los porcentajes de en desacuerdo o totalmente en desacuerdo no fueron tan significativos, debido a que la mayoría de los estudiantes seleccionó estar de acuerdo o totalmente de acuerdo, fue mínimo el porcentaje que seleccionó una respuesta distinta. Si bien, es importante mencionar los ítems con un mayor porcentaje en desacuerdo (ítem 8, 10 y 11).

Figura 2

Ítems que conforman de la dimensión 2. Estrategias docentes



Como se puede apreciar en la figura 2 en el ítem 8 el 72 % (21) mencionó estar de acuerdo y el 10 % (3) totalmente de acuerdo, mientras que el 17 % (5) indicó estar en desacuerdo en que el docente utiliza estrategias que favorecen su aprendizaje. En el ítem 10, el 69 % (20) mencionó estar de acuerdo y el 7 % (2) totalmente de acuerdo, por otro lado, el 24 % (7) indicó estar en desacuerdo en que el docente utiliza estrategias que lo motivan a participar en la asignatura. Por último, en el ítem 11, el 62 % (18) mencionó estar de acuerdo y el 21 % (6) totalmente de acuerdo, en tanto

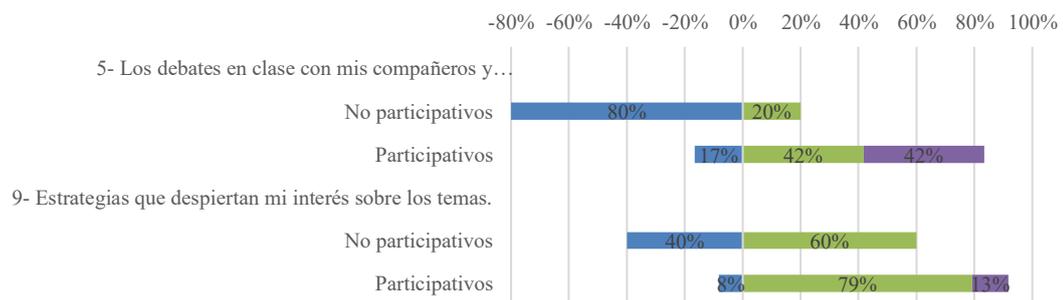
que un 17 % (5) expresó estar en desacuerdo en que el docente utiliza estrategias variadas y adaptadas al contexto de la asignatura.

Asimismo, se realizaron análisis de comparación de medias para las variables que están relacionadas directamente con la participación del alumnado (ítem 6 “Tengo interés de participar en las dinámicas de clase”. Ítem 7 “Participo cuando no entiendo algo o para dar mi punto de vista”).

Los estudiantes participativos son todos aquellos que seleccionaron la opción de acuerdo y totalmente de acuerdo a las afirmaciones presentadas, mientras que los no participativos seleccionaron en desacuerdo y totalmente en desacuerdo.

Figura 3

Comparación de los estudiantes participativos y no participativos sobre su interés en los debates y estrategias docentes que despiertan su interés



Los estudiantes participativos fueron quienes tuvieron un mayor porcentaje en que están de acuerdo (42 %) y totalmente de acuerdo (42 %) en que los debates en clase con sus compañeros y compañeras les resultan estimulantes y enriquecedores, solo un porcentaje menor estuvo en desacuerdo (17 %). Mientras que los estudiantes no participativos tuvieron un mayor porcentaje en desacuerdo (80 %) y uno menor en de acuerdo (20 %). Esto indica que los estudiantes que tienen mayor interés por participar de forma general en las dinámicas de clase, la mayoría sí percibe el intercambio de ideas, puntos de vista y comunicación entre sus compañeros como algo beneficioso para su aprendizaje. Por otro lado, quienes no cuentan con el interés de participar, no lo aprecian de la misma forma.

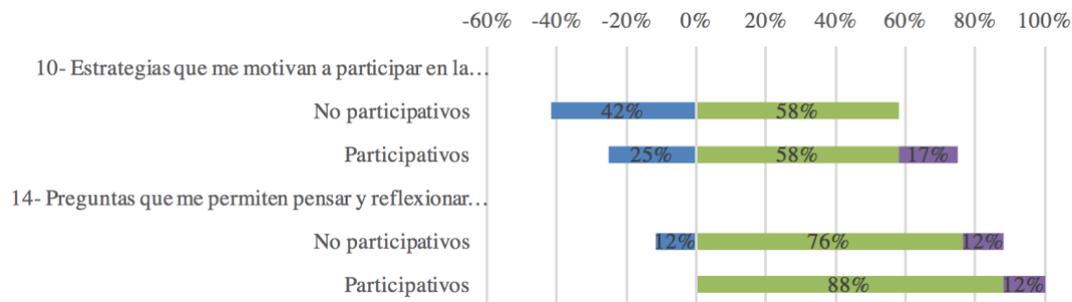
Del mismo modo, la mayoría de los estudiantes participativos considera estar de acuerdo en que las estrategias utilizadas por el docente despiertan su interés en los temas (79 %) y totalmente de acuerdo (13 %) solo un 8 % mencionó estar en desacuerdo, a diferencia de los no participativos quienes tuvieron un mayor porcentaje en desacuerdo a comparación del otro grupo de estudiantes (40 %). No obstante, aun así el porcentaje de acuerdo sigue siendo elevado (60 %). Esto nos señala que el docente sí utiliza estrategias que despiertan el interés de los estudiantes hacia los temas ofrecidos, ya que la mayoría de ambos grupos seleccionó una respuesta positiva. Paralelamente, los estudiantes no participativos también tuvieron un porcentaje significativo en desacuerdo.

Los estudiantes participativos tuvieron un mayor porcentaje de acuerdo (58 %) y totalmente de acuerdo (17 %) en que el docente utiliza estrategias que los motiva a participar en la asignatura, en comparación de los no participativos quienes tuvieron de igual forma un porcentaje elevado de acuerdo (58 %), pero por otro lado, se contó con un porcentaje considerable en desacuerdo (42 %). De dicha forma, se expone que los estudiantes que sí participan en las clases están en su mayoría de acuerdo en que las

estrategias del docente los motiva a participar, a diferencia de los no participativos quienes no todos lo ven de la misma forma, ya que existe un porcentaje elevado en ambas opciones.

Figura 4

Comparación de los estudiantes participativos y no participativos acerca de estrategias docentes que promueven la participación y el pensamiento reflexivo



Los estudiantes participativos mencionaron estar únicamente de acuerdo (88 %) y totalmente de acuerdo (12 %) en que el docente realiza preguntas que les permite pensar y reflexionar sobre cada tema; a diferencia de los no participativos, quienes igual tuvieron porcentajes de acuerdo (76 %) y totalmente de acuerdo (12 %) pero se añadió un porcentaje en desacuerdo (12 %), por lo que los estudiantes participativos sí consideran que el docente propicia el pensamiento crítico y autónomo de los estudiantes, en cambio no todos los estudiantes no participativos lo perciben de esa manera.

De acuerdo al diagnóstico realizado con el alumnado, fue posible identificar que no todos los estudiantes tienen la misma implicación en la asignatura, si bien unos mencionan que sí participan y están de acuerdo acerca de las estrategias que el docente utiliza, existe un porcentaje que no piensa de la misma manera. Por esta razón se elaboró un manual con propuestas de metodologías participativas a fin de incrementar el nivel de participación del alumnado. A través de la utilización de las ya mencionadas metodologías, se da pie a que el estudiante sea el protagonista de su aprendizaje, pasando de tener un rol pasivo a uno activo (Palomero, 2006; Pérez-Pérez et al., 2014; Rodríguez-Casado y Rebolledo-Gámez, 2017).

En todas se propicia el diálogo de forma colaborativa, ya sea en pequeño o gran grupo. Esto brinda la oportunidad a que aquellos estudiantes que quizá no tengan el interés por participar en el grupo grande, igualmente puedan involucrarse y expresar sus ideas sobre los temas de la asignatura.

Sin embargo, es necesario recalcar que el manual elaborado será únicamente una propuesta y el docente que las quiera utilizar, deberá realizar las modificaciones pertinentes tomando en consideración las características del alumnado, la infraestructura y los temas a tratar.

5. Discusión y conclusiones

En el marco del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) se han plasmado cambios en las metodologías docentes (Delgado, 2019; Fernández et al., 2012; Pérez-Pérez et al., 2014; Rodríguez-Casado y Rebolledo-Gámez, 2017; Serrat, 2015), al igual que en los instrumentos de evaluación utilizados con este tipo de metodología.

Al analizar los resultados encontrados, la mayoría de los estudiantes tiene en cuenta la importancia de las características de una metodología participativa, es decir, lo fundamental que resulta para su aprendizaje la participación activa en la asignatura. Este resultado coincide con Rodríguez-Casado y Rebolledo-Gómez (2017), Pérez-Pérez (2014), Pérez-Pérez y otros (2014), quienes en los estudios el alumnado expresó su agrado hacia la metodología llevada a cabo. No obstante, existe una diferencia en lo reportado por Castejón y Santos (2011) donde los estudiantes reportan que su utilización no permite que exista coherencia entre los aprendizajes declarados y los que realmente se lleva a cabo en el aula.

La totalidad de los estudiantes indicó que realizar estrategias prácticas de los temas les permite contar con los conocimientos suficientes para desempeñarse de manera óptima en su profesión, otros autores identificaron los mismos resultados en sus estudios, donde resaltaron que la teoría se aprende mejor junto con la práctica (Pérez-Pérez 2014; Pérez-Pérez et al., 2014; Rodríguez-Casado y Rebolledo-Gómez 2017).

Los estudiantes consideran que el trabajo colaborativo fortalece su aprendizaje, como pueden ser el trabajo en grupo, la reflexión; lo que coincidió con los estudios de Rodríguez-Casado y Rebolledo-Gómez (2017), Pérez-Pérez (2014) y Pérez-Pérez y otros (2014).

De acuerdo a la necesidad detectada en la asignatura, varios alumnos mencionaron que usualmente no participan, principalmente porque no tienen el interés. Dicho esto, en otros estudios de universidad igual se detecta una baja participación del alumnado debido a diversos factores (Rueda et al., 2017).

Quedó de manifiesto, que hay estudiantes no conformes con las estrategias docentes utilizadas, como el fomento del pensamiento crítico, que sean variadas y los motiven a participar. Modificar las estrategias docentes que comúnmente se usan es un gran reto y responsabilidad para el profesorado porque ellos son los que tienen el papel principal para generar un cambio, y los estudiantes el papel protagónico en el aprendizaje (Fernández y Domingo 2021), Sin embargo, es conveniente realizar modificaciones y atreverse a dar un giro a las prácticas docentes que comúnmente son utilizadas, para otorgar un mayor beneficio al alumnado.

Llama la atención que, aunque en el estudio realizado se encontró que los docentes sí suelen utilizar técnicas que podrían considerarse como participativas, no todo el alumnado estuvo motivado con su uso; ya que sí existieron diferencias entre aquellos estudiantes involucrados versus los que no con el uso de los debates y otras técnicas. Es probable que ello responda a las diferencias individuales de los intereses de los participantes, pues no es posible prescribir estrategias 100 % efectivas para cualquier curso o tipo de estudiante (González y Triviño, 2018); por lo que se sugiere ahondar más en como quizás ciertas características personales de los estudiantes impactan en la aceptación e implicación con estrategias participativas.

Este estudio demuestra la complejidad de la implementación de metodologías participativas; ya que requiere que éstas respondan a las necesidades de los docentes, los estudiantes, la asignatura y el centro escolar; aunque pueden existir ya implementaciones en el aula por parte del docente, no todos los estudiantes responderán de la misma forma a estas estrategias, por lo que se requiere seguir ahondando en cuáles estrategias suelen ser más efectivas en determinados contextos.

A partir de los resultados obtenidos, se deberá continuar con la realización de evaluaciones y estudios sobre el grupo-clase para observar si los niveles de motivación del alumnado han aumentado y se involucran a mayor profundidad en su propio

aprendizaje, objetivo principal de la propuesta de innovación. Asimismo, después de poner en práctica la propuesta de innovación planteada, poder observar si se fomenta una participación activa durante las clases, a través de la propuesta de actividades sobre metodología participativas y activas.

En cuanto a las limitaciones de este estudio primeramente fue el número de participantes en la muestra ya que, por condiciones personales y características del grupo relacionadas a la misma participación, al haber sido voluntario, no todos participaron. Otras limitaciones fueron las propias del enfoque cuantitativo que no permitió tener más información, igualmente, es posible que se haya presentado deseabilidad social y que haya habido el efecto de la aquiescencia en el alumnado al responder las preguntas. También el no poder implementar la propuesta inmediatamente después del estudio debido a dificultades de la situación contextual del momento, ya que era complejo realizar actividades grupales y por equipos de manera presencial y sin distancia social.

En este sentido, como prospectiva y líneas futuras de investigación y/o intervención, se propone desarrollar estudios de otros grupos-clase para elaborar estrategias adaptadas al contexto e incrementar la participación estudiantil. Asimismo, continuar evaluando este mismo, para conocer el impacto y los beneficios reales que fueron obtenidos de la implementación de las propuestas de metodologías participativas realizadas; y posteriormente, efectuar un análisis comparativo entre los grupos. Al tratarse de la etapa de educación superior, se plantea continuar indagando en la docencia universitaria, a fin de contribuir en su mejora desde un modelo para la cohesión social (Jornet, 2012; Jornet et al., 2014).

Referencias

- Abella, V., Ausín, V., Delgado, V. y Casado, R. (2020). Aprendizaje basado en proyectos y estrategias de evaluación formativas: Percepción de los estudiantes universitarios. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 13(1), 93–110. <https://doi.org/10.15366/rie2020.13.1.004>
- Adnan, M. y Anwar, K. (2020). Online learning amid the Covid-19 pandemic: Students perspectives. *Journal of Pedagogical Sociology and Psychology*, 2(1), 45-55. <https://doi.org/10.33902/JPSP.2020261309>
- Aguilera, D. y Perales, F. (2016). Metodología participativa en ciencias naturales: Implicación en el rendimiento académico y la actitud hacia la Ciencia del alumnado de Educación Primaria. *REIDOCREA*, 5, 119-129. <https://doi.org/10.30827/Digibug.41450>
- Andreu-Andrés, A. y Labrador-Piquer, M. (2011). Formación del profesorado en metodologías y evaluación. Análisis cualitativo. *Revista de Investigación en Educación*, 9(2), 236-245.
- Ávila, A., Quintero, N. y Hernández, G. (2010). El uso de estrategias docentes para generar conocimientos en estudiantes de educación superior. *Revista Omnia*, 16(3), 56-76.
- Bruzón, C. (2021). Metodologías activas en entornos virtuales de aprendizaje. Experiencias en la asignatura oratoria jurídica, carrera de derecho. *Revista Metropolitana de Ciencias Aplicadas*, 4(2), 233-241.
- Cárdenas, F. y Luna, J. (2020). Evaluación en línea ante la pandemia por Covid-19: Retos y oportunidades para las universidades mexicanas. *Revista Universidad y Sociedad*, 12(6), 393-403.
- Cárdenas, M., Gutiérrez, M. y Oñate, J. (2023). Metodologías activas en la era digital. Aproximación epistémica al hecho educativo. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 4(1), 278-299. <https://doi.org/10.56712/latam.v4i1.278>

- Castejón, F. y Santos, M.L. (2011). Percepciones y dificultades en el empleo de metodologías participativas y evaluación formativa en el grado de ciencias de la actividad física. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 14(4), 117-126.
- Delgado Martínez, L. (2019). Aprendizaje centrado en el estudiante, hacia un nuevo arquetipo docente. *Enseñanza & Teaching*, 37(1), 139-154.
<https://doi.org/10.14201/et2019371139154>
- 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.
- Expósito, C. y Marsollier, R. (2020). Virtualidad y educación en tiempos de Covid-19. Un estudio empírico en Argentina. *Educación y Humanismo*, 22(39), 1-22.
<https://doi.org/10.17081/eduhum.22.39.4214>
- Fernández, A., Nuviala, A., Pérez, R., Grao, A., González, J., Porcel, A. y Tamayo, J. (2012). Estudio comparativo entre una metodología de aprendizaje tradicional respecto a una metodología de aprendizaje basada en el “Learning by doing” para la consecución de competencias específicas. *Revista UPO Innova*, 1, art 5.
- Fernández, L. y Domingo, J. (2021). Percepción docente sobre la transición del aula tradicional al aprendizaje por proyectos para involucrar al estudiante. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 19(4), 181-196.
<https://doi.org/10.15366/reice2021.19.4.011>
- Freire, P. (1996). *Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa*. Siglo XXI.
- Gil, F., Urchaga, J. y Sánchez, A. (2020). Percepciones y expectativas en el alumnado universitario a partir de la adaptación a la enseñanza no presencial motivada por la pandemia de Covid-19. *Revista Latina de Comunicación Social*, 78, 65-85.
<https://doi.org/10.4185/RLCS-2020-1470>
- Gómez-Hurtado, I., García-Rodríguez, M., González-Falcón, I. y Coronel-Llamas, J. (2020). Adaptación de las metodologías activas en la educación universitaria en tiempos de pandemia. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3e), 415-433.
<https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.3.022>
- González, S. y Triviño, M. (2018). Las estrategias didácticas en la práctica docente universitaria. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 22(2), 371-388.
<https://doi.org/10.30827/profesorado.v22i2.7728>
- Gros, B. (2006). *La investigación sobre docencia universitaria: Retos e iniciativas*. Octaedro.
- Hernández-Domínguez, R. y Cuahonte-Badillo, L. C. (2009). La metodología participativa: Una alternativa para fomentar la comunicación y el trabajo colaborativo en el aula. *Cizónle. Revista de Difusión Cultural y Divulgación Académica*, 2, 30-34.
- Hernández Sampieri, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill.
- Hidalgo, N. y Perines, H. (2018). Dar voz a los protagonistas: La participación estudiantil en el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Revista Educación*, 42(2), 1-28.
<https://doi.org/10.15517/revedu.v42i2.27567>
- Imbernon, F. y Medina, J. (2008). Metodología participativa en el aula universitaria. La participación del alumnado. *Cuadernos de Docencia Universitaria*, 1(4), 1-43.
- Jornet, J. (2012). Dimensiones docentes y cohesión social: Reflexiones desde la evaluación. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 5(1), 349-362.
- Jornet, J., 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>
- Jornet, J., Sánchez-Delgado, P. y González-Such, J. (2014). Reflexiones en torno al contexto de la docencia universitaria desde un concepto de cohesión social: Intervención educativa y evaluación. *Revista Argentina de Educación Superior*, 9, 110-145.

- 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>
- Kucharciková, A. y Tokarciková, E. (2016). Use of participatory methods in teaching at the university. *The Online Journal of Science and Technology*, 6(1), 82-90
- López Noguero, F. (2012). *Metodología participativa en la enseñanza universitaria*. Narcea.
- Márquez, M. (2020). Ser docente en tiempos del coronavirus. *Revista latinoamericana de Estudios Latinos*, 50, 271-278. <https://doi.org/10.48102/rlee.2020.50.ESPECIAL.112>
- 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. <https://doi.org/10.1093/swr/27.2.94>
- Medina-Cepeda, N. M. y Delgado-Fernández, J. R. (2017). Las estrategias docentes y su implicación en el aprendizaje significativo del concepto de derivada en estudiantes de Ingeniería. *Rastros Rastros*, 19(34), 31-43. <https://doi.org/10.16925/ra.v19i34.2147>
- Moliní, F. y Sánchez-González, D. (2019). Fomentar la participación en clase de los estudiantes universitarios y evaluarla. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 17(1), 211-227. <https://doi.org/10.4995/redu.2019.10702>
- Montes de Oca, N. y Machado, E. (2011). Estrategias docentes y métodos de enseñanza-aprendizaje en la Educación Superior. *Revista Humanidades Médicas*, 11(3), 475-488.
- Palomero, J. (2006) Reseña de “enseñar y aprender en escuelas multiculturales” de Elizabeth Coelho. *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, 20(1), 283-284.
- Pérez-López, E., Vázquez Atochero, A. y Cambero Rivero, S. (2021). Educación a distancia en tiempos de Covid-19: Análisis desde la perspectiva de los estudiantes universitarios. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 24(1), 331-350. <https://doi.org/10.5944/ried.24.1.27855>
- Pérez-Pérez, I (2007). Reseña de “metodología participativa en la enseñanza universitaria” de F. López Noguero. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 14, 160-161.
- Pérez-Pérez, I (2014). Metodología participativa en la educación superior: Una evaluación de los estudiantes de sociología. *Espacio Abierto. Cuaderno Venezolano de Sociología*, 23(4), 643-660.
- Pérez-Pérez, I., Del Morral Arroyo, G. y Povedano Díaz, M. A. (2014). La mediación en educación social a través de una metodología participativa: Construcción colaborativa del conocimiento. *Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria*, 7(3),117-129.
- Pernalet, J., Odor, Y. y Rosales, J. (2022). El pensamiento crítico en el contexto universitario: Una vertiente del aprendizaje basado en problemas. *Warisata, Revista de Educación*, 4(10), 785-802. <https://doi.org/10.33996/warisata.v4i10.785>
- Rodríguez-Casado, R. y Rebolledo-Gómez, T. (2017). Evaluación de metodologías participativas: Una experiencia en el ámbito universitario. *Revista de Humanidades*, 31, 99-121. <https://doi.org/10.5944/rdh.31.2017.19075>
- Rueda, E., Mares, G., González, L., Rivas, O. y Rocha, H. (2017). La participación en clase en alumnos universitarios: factores disposicionales y situacionales. *Revista Iberoamericana de Educación*, 74(1), 149-162. <https://doi.org/10.35362/rie74i1632>
- Sancho-Álvarez, C., Rueda, M., González-Such, J. y Jornet, J. (2021). Instrumento para evaluar la cohesión social en universidades mexicanas: resultados de la validación cultural. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 14(1), 115-133. <https://doi.org/10.15366/riee2021.14.1.007>
- Sellan, M. (2017). Importancia de la motivación en el aprendizaje. *Revista Electrónica Sinergias Educativas*, 2(1), art 20. <https://doi.org/10.37954/se.v2i1.20>
- Serrat, N. (2015). Metodologías participativas y facebook en el ámbito universitario. *Innoeduca International Journal of Technology and Educational Innovation*, 1(1), 25-32. <https://doi.org/10.20548/innoeduca.2015.v1i1.104>
- Skjongs, R. y Wentworth, B. (2000). *Expert judgement and risk perception*. Springer.

- Solano-Flores, G., Contreras-Niño, L. 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), art 7.
- Solano-Flores, G. y Milbourn, T. (2016). Capacidad evaluativa, validez cultural y validez consecuencial en PISA. *RELIEVE*, 22(1), M12.
<https://doi.org/10.7203/relieve.22.1.8281>
- Utkin, L. (2006). A method for processing the unreliable expert judgments about parameters of probability distributions. *European Journal of Operational Research*, 175(1), 385-398.
<https://doi.org/10.1016/j.ejor.2005.04.041>
- Veiga de Cabo, J., de la Fuente, E. y Zimmermann, M. (2008). Modelos de estudios en investigación aplicada: Conceptos y criterios para el diseño. *Medicina y Seguridad del Trabajo*, 54(210), 81-88. <https://doi.org/10.4321/S0465-546X2008000100011>
- Villamil, V. y Vega, J. (2022). Materiales y estrategias de instrucción utilizadas por profesores de universidad durante la pandemia de la Covid-19. *Antrópica. Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, 8(15), 211-234.

Breve CV de los/as autores/as

Victoria Villamil

Licenciada en Educación y Máster en Innovación Educativa, por la Universidad Autónoma de Yucatán (UADY). Ha realizado proyectos innovadores, tanto pedagógicos como curriculares enmarcados en líneas de tecnología educativa, metodologías activas en entornos híbridos y metodologías participativas, en instituciones educativas y universitarias de México y España. Autora de publicaciones como “Materiales y estrategias de instrucción utilizadas por profesores de universidad durante la pandemia de la Covid-19” y “Propuesta metodológica para el alumnado de pedagogía de una universidad española mediante el uso de metodologías participativas”. Email: vivine.05@hotmail.com

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-2797-1862>

Julio Isaac Vega

Licenciado en Psicología, Especialista en Estadística y Maestro en Investigación Educativa, todo ello por la Universidad Autónoma de Yucatán (UADY). Candidato a Doctor en Psicología de la Educación por la Universidad del País Vasco. Actualmente es profesor asociado en la Facultad de Educación de la UADY. Temas de interés de investigación: valoración del riesgo de violencia, reincidencia delictiva, el acoso escolar (*bullying*), el consumo de sustancias, así como las metodologías cuantitativas, psicometría y meta-análisis. Email: julio.vega@correo.uady.mx

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-9190-3720>

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 EEUU.

Actualmente es profesor del departamento Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación (MIDE) de la Universitat de València (España). Email: carlos.sancho@uv.es

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

Mercedes Bisquert

Doctora en Educación (Universitat de València), Licenciada en Psicopedagogía (Universidad Ramon Llull-Blanquerna, Barcelona) Diplomada en Magisterio por la Universitat de València. Ha ejercido de orientadora, educadora y formadora en todas las etapas del sistema educativo español, así como ha impartido docencia en diferentes universidades (ViU y UV) sobre metodología de la evaluación educativa, medición educativa, evaluación de programas y métodos de recogida de información. Actualmente es profesora del departamento Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación (MIDE) de la Universitat de València (España). Email: m.mercedes.bisquert@uv.es

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-4560-4580>

Formación Inicial Docente en la Adquisición de Estrategias Didácticas Inclusivas con TIC

Initial Teacher Training in the Acquisition of Inclusive Didactic Strategies with ICT

Lucía M^a Parody, Juan J. Leiva *, M^a Jesús Santos-Villalba y Antonio Matas

Universidad de Málaga, España

DESCRIPTORES:

Formación docente
Estrategias didácticas
Inclusión
TIC
Innovación

RESUMEN:

La formación inicial del profesorado es una prioridad de las políticas educativas actuales, lo que ha permitido una reformulación de los planes formativos docentes incluyendo materias en las que se potencien la adquisición de competencias digitales y el desarrollo de estrategias pedagógicas que aboguen por una educación de calidad desde los parámetros de la inclusión y la innovación educativa. El objetivo de este estudio es analizar las percepciones del profesorado universitario acerca del proceso de adquisición de competencias digitales en la formación inicial docente desde un prisma inclusivo. La metodología empleada es de corte cualitativo a través de la realización de entrevistas semiestructuradas a 10 docentes de la Universidad de Málaga (España). Los resultados de esta investigación han desvelado que los futuros docentes presentan carencias formativas en cuanto al empleo de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) para atender a la diversidad de los estudiantes presentes en las aulas. Entre las principales conclusiones, cabe destacar que los docentes en formación necesitan una capacitación específica en la utilización de recursos digitales mediante metodologías activas encaminadas al logro de una educación de calidad.

KEYWORDS:

Teacher training
Didactic strategies
Inclusion
ICT
Innovation

ABSTRACT:

Initial teacher training is a priority of current educational policies, which has allowed a reformulation of teacher training plans, including subjects that promote the acquisition of digital competencies and the development of pedagogical strategies that advocate for quality education from the parameters of inclusion and educational innovation. The aim of this study is to analyze the perceptions of university professors about the process of acquiring digital competencies in initial teacher training from an inclusive perspective. The methodology used is qualitative through semi-structured interviews with 10 teachers from the University of Malaga (Spain). The results of this research have revealed that future teachers have training deficiencies in the use of Information and Communication Technologies (ICT) to meet the diversity of students in the classroom. Among the main conclusions, it should be noted that teachers in training need specific training in the use of digital resources through active methodologies aimed at achieving quality education.

CÓMO CITAR:

Parody, L. M., Leiva, J. J. Santos-Villalba, M. J. y Matas, A. (2023). Formación inicial docente en la adquisición de estrategias didácticas inclusivas con TIC. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 16(2), 73-89.
<https://doi.org/10.15366/rie2023.16.2.005>

1. Introducción

En la sociedad globalizada en la que nos encontramos, hacemos frente a continuos desafíos donde las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) cobran un papel fundamental como herramienta para transformar las prácticas pedagógicas y cotidianas mediante la implementación de recursos innovadores, creativos y eficaces que favorezcan el desarrollo integral de los individuos (Lara-Lara et al., 2023; Vaillant y Marcelo, 2021). La innovación educativa requiere de una serie de cambios en las políticas, la gestión, la organización, la formación y la actuación pedagógica. Según la UNESCO (2016), este proceso debe seguir una serie de fases como son, la intencionalidad, la planificación, la provisión de recursos, la aplicación, la evaluación y la reflexión sobre los resultados y la experiencia para lograr enseñanzas equitativas y de calidad.

Las herramientas tecnológicas han suscitado un cambio paradójico en las metodologías de enseñanza, de modo que los docentes deben renovar sus praxis didácticas e incluir en su planificación dinámicas de aprendizaje innovadoras e inclusivas mediadas por las TIC (UNESCO, 2020). Un estudio llevado a cabo por Parra y Agudelo (2020) subraya que los docentes deben enriquecer sus prácticas con el uso de recursos tecnológicos con el fin de generar nuevos conocimientos caracterizados por el empleo creativo de la tecnología en entornos en red. Estas prácticas pedagógicas tienen que posibilitar en los discentes el desarrollo de la competencia digital, la creatividad y el pensamiento crítico-analítico, entre otras capacidades, que emergen de los procesos de enseñanza-aprendizaje (Maestre-Espejo et al., 2017; Muñoz-González, 2019; Santos-Villalba et al., 2020). La gamificación, la clase invertida o *flipped classroom*, el aprendizaje basado en proyectos o el aprendizaje de diseño, son algunos ejemplos de metodologías activas e innovadoras que garantizan un aprendizaje significativo en el alumnado a través de la experimentación, el descubrimiento y la cooperación (Llorente et al., 2019; Peralta-Lara y Guamán-Gómez, 2020; Pinto-Santos y Pérez Garcías, 2022; Santos-Villalba et al., 2022). En este contexto, las TIC favorecen la conformación de ambientes de aprendizaje compartido donde la comunicación es bidireccional y el profesorado adquiere el rol de facilitador de conocimientos (Abel et al., 2022; Parra-Bernal y Rengifo-Rodríguez, 2021).

Tras los cambios acontecidos en materia de legislación educativa en España, el Diseño Universal para el Aprendizaje, conocido como DUA, constituye el eje central de toda intervención pedagógica. Se trata de un paradigma que implica una accesibilidad universal a la educación y reconoce la importancia de la diversidad en la promoción de procesos educativos innovadores en los que se utilicen las TIC como herramientas para una educación transformadora (Gallardo-Montes et al., 2023; Parody et al., 2022).

Las acciones pedagógicas planificadas en el marco del DUA tienen como finalidad que el estudiante construya su propio aprendizaje y logre los objetivos propuestos. Estas estrategias se pueden clasificar en personales, centradas en el diálogo entre docente-discente; instruccionales, directrices por parte del profesorado; de aprendizaje, las que lleva a cabo el estudiante de manera consciente para aprender; y de evaluación, con las que se valoran el logro de los aprendizajes (Feo, 2010; Parra-González et al., 2020; Silva-Manrique et al., 2019). En este proceso de enseñanza se debe propiciar el desarrollo de competencias a través del diseño de tareas académicas que permitan la adquisición de conocimientos, actitudes y habilidades atendiendo a la diversidad del alumnado.

Ante esta realidad, el uso de las TIC en el contexto educativo favorece la autonomía y la formación integral de todos los estudiantes, al mismo tiempo que promueven nuevas formas de enseñar y oportunidades de aprender (Abel et al., 2022; Gallardo-Montes et al., 2023). Por ello, en este estudio se pone de relieve la necesidad de contemplar en la formación inicial docente estrategias didácticas mediadas por las nuevas tecnologías que constituyan ambientes de aprendizaje ricos, innovadores y abiertos a un alumnado altamente heterogéneo atendiendo a los principios de la inclusión educativa (justicia social, equidad e igualdad de oportunidades).

2. Revisión de la literatura

En este apartado se presentan distintas investigaciones previas por su relevancia y actualidad en el ámbito internacional y nacional que han analizado las valoraciones del profesorado universitario en cuanto al proceso de adquisición de competencias digitales en la formación inicial docente mediante la aplicación de enfoques metodológicos innovadores e inclusivos.

En el contexto internacional, autores como Abel y otros (2022), realizaron una investigación centrada en las percepciones de diferentes docentes del contexto asiático acerca de la implementación de las TIC en el aula y los resultados obtenidos demostraron la existencia de ciertas tendencias pedagógicas en la utilización de recursos tecnológicos en los procesos de enseñanza que influenciaron de manera óptima en la formación del profesorado. Por su parte, Amhag y otros (2019) centraron su estudio en dos universidades de Suecia para conocer cómo se promovía la adquisición de destrezas digitales y cómo se empleaban las TIC por parte de los docentes. Los principales datos derivados de este estudio corroboraron que los docentes no usaban los recursos digitales con fines didácticos, de modo que necesitaban un mayor apoyo formativo para crear entornos de aprendizaje en red. Por otro lado, en una investigación realizada por Huamán-Romaní y otros (2022) en el país peruano, se examinaron las percepciones del profesorado universitario respecto a la inclusión y a la utilización de las TIC en tiempos de pandemia por la Covid-19. En cuanto a las conclusiones del estudio, se reveló que los docentes tenían un grado de conocimiento alto en la utilización de herramientas digitales y bajo en cuanto a lo que implica la educación inclusiva.

En el plano nacional, Espejo y otros (2017), Fernández-Batanero y Brigas (2017), Maestre-Espejo y otros (2017) y Parra y Agudelo (2020) centraron sus estudios en analizar el nivel de conocimientos y de competencias digitales del profesorado junto con la implementación de estrategias y recursos tecnológicos en los procesos de enseñanza-aprendizaje para alcanzar una verdadera educación inclusiva. En una reciente investigación de Gutiérrez-Martín y otros (2022), se estudiaron las percepciones de los docentes acerca de sus destrezas en el empleo de las TIC y la relevancia que otorgan a dichas competencias digitales en sus procesos de enseñanza. Los resultados demostraron que el profesorado percibe un nivel de competencia digital bajo y consideraban la necesidad de plantear una formación integral en el uso de las TIC que favorezca la adquisición de destrezas tecnológicas en la capacitación inicial docente. Estas conclusiones son coincidentes con las de un estudio llevado a cabo por Rodríguez-García y otros (2017) sobre la formación del profesorado en competencia digital en el contexto español y andaluz.

En el estudio realizado por Menjívar (2017) se puede observar la importancia de incorporar herramientas digitales en el proceso educativo. Este autor hace un recorrido por las diferentes modalidades formativas (presencial, semipresencial y virtual) y

presenta algunas de las herramientas con mayor impacto en el ámbito académico, además de reflexionar sobre la necesidad de una formación docente en TIC. Asimismo, se demuestra que contar con recursos tecnológicos es insuficiente si no se garantiza un adecuado uso, para ello se deben desarrollar competencias digitales, entendidas como las destrezas necesarias para emplear de manera segura y creativa las TIC. A su vez, Cabero-Almenara y otros (2016) también han estudiado la formación que tienen los estudiantes del Grado de Educación Primaria en el uso de las TIC para favorecer el aprendizaje de los discentes con diversidad funcional, demostrando que se debe mejorar este nivel competencial en la formación inicial del profesorado. Toledo-Morales y Llorente-Cejudo (2016) coinciden con esta afirmación y ponen de manifiesto la necesidad de seguir indagando en una capacitación centrada en la adquisición de destrezas digitales para dar respuesta a las diversas necesidades y características del alumnado. Por su parte, Álvarez-Núñez y otros (2021) realizaron un estudio para conocer las percepciones de los docentes universitarios sobre el uso de materiales didácticos digitales y concluyeron que los procesos de capacitación del profesorado deben transformarse para hacer frente a los retos de una sociedad en constante evolución.

Tras el análisis de los estudios mencionados, se puede apreciar que estos hacen un mayor hincapié en las percepciones del profesorado en cuanto a la utilización de las TIC en la formación docente. No obstante, en la mayoría de los casos, no se tiene presente cómo el desarrollo de metodologías activas en los procesos de enseñanza-aprendizaje favorece la adquisición de competencias digitales y la atención a la diversidad del alumnado. Es por ello, que el objetivo de esta investigación tiene como fin analizar las percepciones del profesorado universitario acerca del proceso de adquisición de competencias digitales en la formación inicial docente del Grado de Educación Primaria de la Universidad de Málaga (Andalucía, España) desde una perspectiva innovadora e inclusiva.

3. Método

Enfoque metodológico

La metodología empleada en el presente estudio es de carácter cualitativo y se fundamenta en un paradigma de investigación de corte interpretativo. Este estudio forma parte de un proyecto de tesis doctoral en desarrollo en la que se analiza de una manera más amplia la formación inicial y permanente del profesorado para el desarrollo de competencias digitales aplicadas a la educación inclusiva.

Participantes

Los participantes se seleccionaron en función de cuatro criterios que se establecieron con la finalidad de obtener diferentes perspectivas y experiencias para analizar los aspectos principales que se abordan en la presente investigación: 1) Profesorado universitario del Grado de Educación Primaria de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga; 2) en concreto, que impartiese docencia en las asignaturas que abordan la inclusión educativa y el uso de las TIC en los procesos de enseñanza-aprendizaje; 3) pertenecientes al departamento de Didáctica y Organización Escolar; y 4) que tuviesen más de cuatro años de experiencia docente. Atendiendo a estos criterios, participaron un total de 6 mujeres (60 %) y 4 hombres (40 %). A continuación, en el Cuadro 1 se presenta la distribución de participantes por categoría profesional.

Cuadro 1***Distribución de participantes por categoría profesional***

Participantes	Categoría profesional
Profesor 1	Profesor Titular
Profesor 2	Profesor Titular
Profesor 3	Profesor Titular
Profesora 4	Profesora Titular
Profesora 5	Profesora Titular
Profesora 6	Profesora Ayudante Doctora
Profesora 7	Profesora Ayudante Doctora
Profesora 8	Profesora Ayudante Doctora
Profesor 9	Profesor Ayudante Doctor
Profesora 10	Profesora Sustituta Interina

Instrumento y procedimiento

La técnica de recogida de información elegida fue la entrevista. Se realizaron un total de 10 entrevistas semiestructuradas distribuidas entre los docentes universitarios que impartían docencia en el Grado de Educación Primaria. Se estructuraron siguiendo un guion de preguntas basadas en los ejes temáticos que vertebran esta investigación (Cuadro 2). El guion de preguntas fue validado de manera previa por un comité de expertos de diferentes universidades españolas. Las entrevistas se realizaron de manera individual y tuvieron una duración de una hora aproximadamente.

Para acceder a los participantes, se les envió un correo electrónico donde se hacía referencia al objetivo principal del estudio y donde se les solicitaba su participación voluntaria para la realización de la entrevista de manera presencial. Tras ello, se les facilitó un formulario de consentimiento informado para la participación en dicha investigación donde se hacía referencia a la anonimidad y finalidad de la utilización de los datos. Una vez realizadas las transcripciones de las grabaciones de las entrevistas, se envió una copia a cada uno de los participantes para su posterior validación.

Cuadro 2***Preguntas de las dimensiones***

Dimensiones	Cuestiones
Formación Docente	¿Cómo ha evolucionado la formación inicial docente a lo largo del tiempo?
	¿Considera que la formación docente actual es adecuada?
	¿Cómo cree que podría mejorarse la formación docente?
	¿Piensa que debería existir un programa de formación permanente obligatorio para los docentes en activo? En su caso, ¿modalidad virtual, presencial o semipresencial?
	¿Cree que los docentes durante su formación adquieren las destrezas necesarias para atender a los estudiantes con diversidad en las aulas?
Educación Inclusiva e Innovadora	¿Considera que las metodologías de corte activo e innovador (como el modelo de aula invertida, el ABP, etc.) ofrecen una formación más completa para que los futuros docentes hagan realidad el paradigma de una educación comprometida con la inclusión?
	¿Considera que existe relación entre la inclusión y la innovación educativa?
	¿Cree que las TIC han contribuido a la innovación docente y favorecen la atención a la diversidad?
	¿Cuáles son los retos a los que deben enfrentarse los docentes del siglo XXI para conseguir una escuela inclusiva e innovadora?

En este estudio se han tenido presente los criterios éticos recogidos en la Declaración de Helsinki (World Medical Association, 2009), asegurando en todo momento la confidencialidad de los participantes.

Análisis de los datos

El proceso de análisis cualitativo de los datos se llevó a cabo con el programa ATLAS.ti 23. Tras la realización de las transcripciones de las entrevistas, se estableció un proceso de categorización a través de un sistema de categorías y subcategorías obtenidas de forma inductiva (Cuadro 3) para la elaboración de redes semánticas.

Cuadro 3

Categorías y subcategorías inductivas

Formación docente (FD)	Educación inclusiva e innovadora (EII)
Formación inicial (FI)	Inclusión educativa y TIC (IET)
Formación permanente (FP)	Innovación docente (ID)
Habilidades pedagógicas (HP)	Recursos tecnológicos (RT)
Metodologías activas (MA)	Retos pedagógicos (RP)

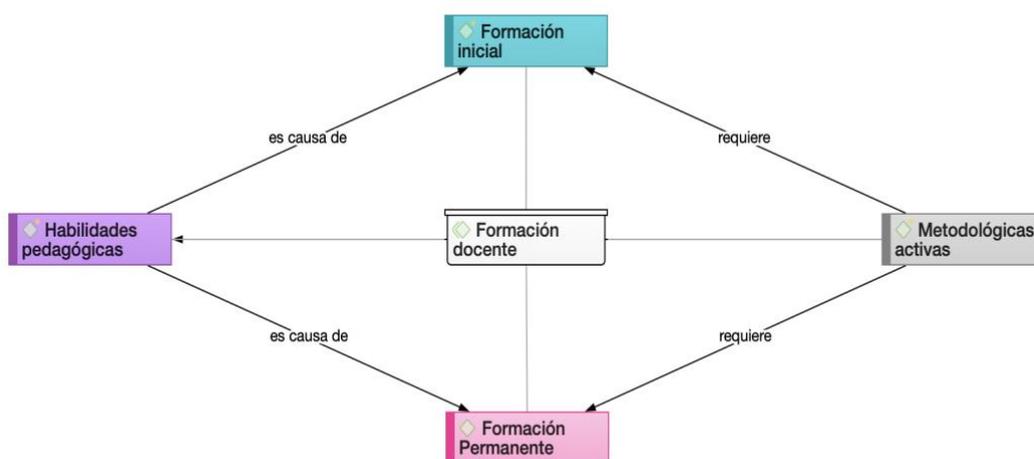
Con el fin de garantizar el rigor de esta investigación, se ha empleado una técnica de análisis de contenido axiológico siguiendo los principios de objetividad, coherencia y pertinencia a través de un estudio exhaustivo de la información.

4. Resultados

En este apartado se presentan los principales resultados obtenidos de las valoraciones que el profesorado universitario realizó sobre el proceso de adquisición de competencias digitales de los futuros docentes a través de estrategias didácticas innovadoras e inclusivas. A partir del análisis de contenido realizado con el programa ATLAS.ti 23, se han obtenido diferentes redes semánticas de conexiones entre los grupos de códigos.

Figura 1

Red semántica de la dimensión Formación Docente (FD)



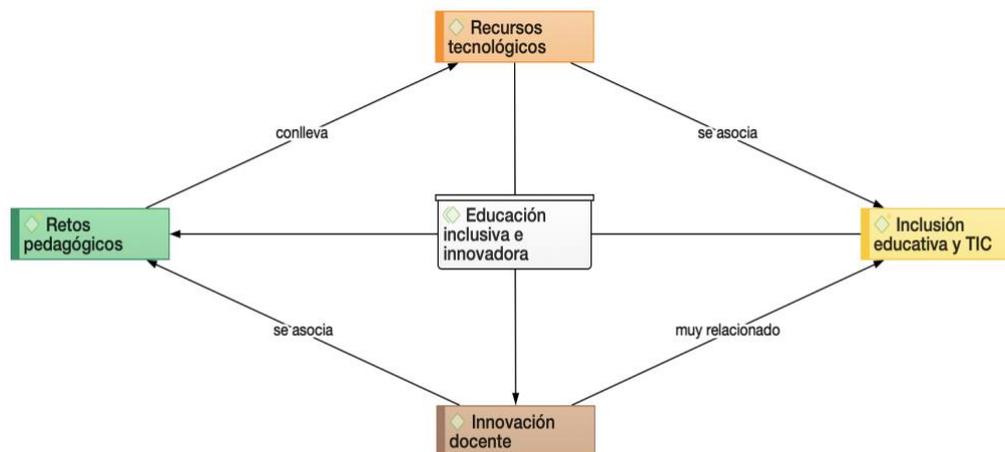
En la siguiente red semántica (Figura 1), se presentan las categorías inductivas de la dimensión “Formación Docente (FD)”. Como se puede observar, la subcategoría “Habilidades Pedagógicas (HP) es causa de la “Formación Inicial (FI)” y la “Formación

Permanente (FP)”. Para el desarrollo de “Metodologías Activas (MA)” se requiere una “Formación Inicial (FI)” y una “Formación Permanente (FP)”.

En la Figura 2, se puede observar la red semántica de la dimensión “Educación Inclusiva e Innovadora (EII)”, donde la subcategoría “Innovación Docente (ID)” se relaciona de manera directa con la “Inclusión Educativa y TIC (IET)” y se asocia con “Retos Pedagógicos (RP)”. Esta última subcategoría conlleva el manejo de “Recursos Tecnológicos (RT)” y se vincula al mismo tiempo con la “Inclusión educativa y TIC (IET)”.

Figura 2

Red semántica de la dimensión Educación Inclusiva e Innovadora (EII)



En la Figura 3, se ha obtenido una red semántica de la macrocategoría “Perfil Innovador Docente (PID)” que se relaciona de manera directa con los grupos de códigos “Formación Docente (FD)” y “Educación Inclusiva e Innovadora (EII)”. Para lograr un “Perfil Innovador Docente (PID)” se hace necesario contar con una “Formación Inicial (FI)” y una “Formación Permanente (FP)” para la adquisición de “Habilidades Pedagógicas (HP)” en el uso de “Metodologías Activas (MA)” y de “Recursos Tecnológicos (RT)” con el fin de potenciar la “Innovación docente (ID)” y la “Inclusión educativa y TIC (IET)”, todo ello como “Retos Pedagógicos (RP)” de la sociedad actual.

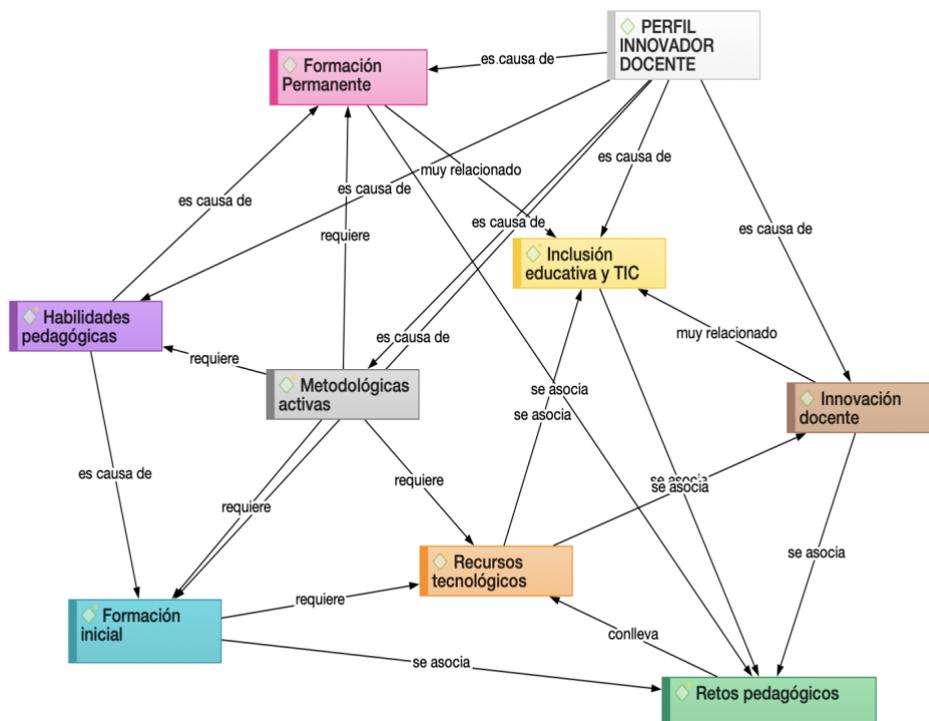
En la categoría “Formación Docente (FD)”, los participantes consideraron que la formación inicial docente ha evolucionado de manera positiva en los últimos tiempos y que ha conllevado una reestructuración del plan de formación establecido años atrás. Además, manifestaron que en el plan formativo actual se le otorga mayor importancia a la adquisición de competencias que debe tener un buen docente para enseñar atendiendo a la diversidad de su alumnado. Por otra parte, verbalizaron que la formación es más amplia en cuanto a contenidos, pero es menos concisa y específica de lo que lo era antes, puesto que hoy día las antiguas carreras universitarias como Magisterio en Educación Especial o Magisterio en Audición y Lenguaje se reducen a una mención, de modo que el alumnado en formación dispone de menos tiempo para formarse de manera especializada en el ámbito universitario.

Los cambios acontecidos en los últimos tiempos a nivel social han tenido una influencia directa en el ámbito de la educación y, por tanto, en la reestructuración del plan de formación inicial docente. (P1)

Antes la formación inicial docente era más general y se centraba principalmente en los contenidos de las áreas instrumentales más que en la propia didáctica. (P6)

Figura 3

Red semántica de la macrocategoría Perfil Innovador Docente (PID)



Con relación a las percepciones de los participantes de este estudio en cuanto a si la formación inicial es adecuada, estos afirmaron que esta ha pasado de centrarse en un aprendizaje vinculado a metodologías tradicionales de enseñanza, caracterizadas por el magistrocentrismo, a una formación más práctica vinculada a tareas que están en consonancia con la teoría impartida. Además, pusieron de relieve que cada vez es mayor el empleo de la tecnología como elemento de innovación, sobre todo a partir de la pandemia a causa de la Covid-19, en la que muchos docentes tuvieron que aprender de manera autodidacta el uso de recursos tecnológicos para poder impartir sus clases.

El nivel de exigencia debería ser mayor y la relación entre la formación teórica y práctica debería ser más estrecha. (P7)

Hoy en día la formación que presenta el profesorado tiene algunas carencias principalmente, se encuentra desactualizado en competencia digital, debido a que, aunque se esté utilizando la tecnología en el aula como recurso educativo, a modo general la metodología sigue siendo tradicional. (P8)

Algunos de los profesionales entrevistados manifestaron que existen aspectos a mejorar como el acceso al Grado de Educación Primaria y el fortalecimiento de la formación didáctica, entre otros. Un tema que destacaron los participantes fue el hecho de ampliar el periodo de prácticas en centros educativos desde el primer año de carrera universitaria.

Aumentaría el período de prácticas desde el primer año de carrera, es insuficiente que en los primeros años haya solo una o dos semanas de prácticas. (P1)

Sería conveniente que se realizara una prueba de acceso a la carrera centrada en las competencias docentes y también una prueba psicológica. (P2)

En muchos casos, se han realizado esfuerzos para mejorar la formación docente, como la inclusión de componentes prácticos, el fortalecimiento de la formación en didáctica y la atención a la diversidad, entre otros. Sin embargo, siempre hay aspectos que podrían mejorarse. (P4)

En cuanto a la pregunta acerca de la formación permanente obligatoria para los docentes en activo, todos los participantes coincidieron en la necesidad de establecer un programa formativo de carácter obligatorio y con una modalidad semipresencial para que los profesionales de la educación se adapten a las demandas emergentes y puedan actualizar sus praxis pedagógicas.

Sí, porque si se deja en manos de la “voluntariedad”, no todos los docentes se preocupan por formarse continuamente. Modalidad semipresencial. (P1)

Totalmente de acuerdo, semipresencial creo que sería interesante para que de manera virtual cada uno pueda seguirlo desde casa, pero también es importante que se establezca un espacio presencial para resolver dudas y compartir experiencias es importante. (P2)

Asimismo, el profesorado entrevistado opinó que durante la formación inicial los futuros docentes no adquieren las destrezas necesarias para atender a los estudiantes con diversidad en los centros educativos. En general, expusieron varias razones como la falta de materias especializadas en inclusión educativa a cursar de manera obligatoria durante el grado, el poco tiempo destinado a la mención de educación inclusiva y la insuficiencia en el periodo de prácticas de la especialidad.

No, porque asignatura obligatoria sobre inclusión educativa si no recuerdo mal solo existe una en segundo curso, por lo que creo que es insuficiente para que adquieran las destrezas necesarias. (P1)

No porque existen asignaturas puntuales en la formación inicial sobre inclusión principalmente en la mención de inclusiva que si los estudiantes no la cursan pierden estas competencias. (P2)

Centrándonos en las metodologías de corte activo e innovador, la totalidad de los participantes afirmaron que las estrategias metodológicas como el *flipped classroom*, el aprendizaje basado en problemas, aprendizaje cooperativo o la gamificación, entre otras, favorecen una formación holística para que los futuros docentes hagan realidad el paradigma de una educación comprometida con la innovación y la inclusión educativa.

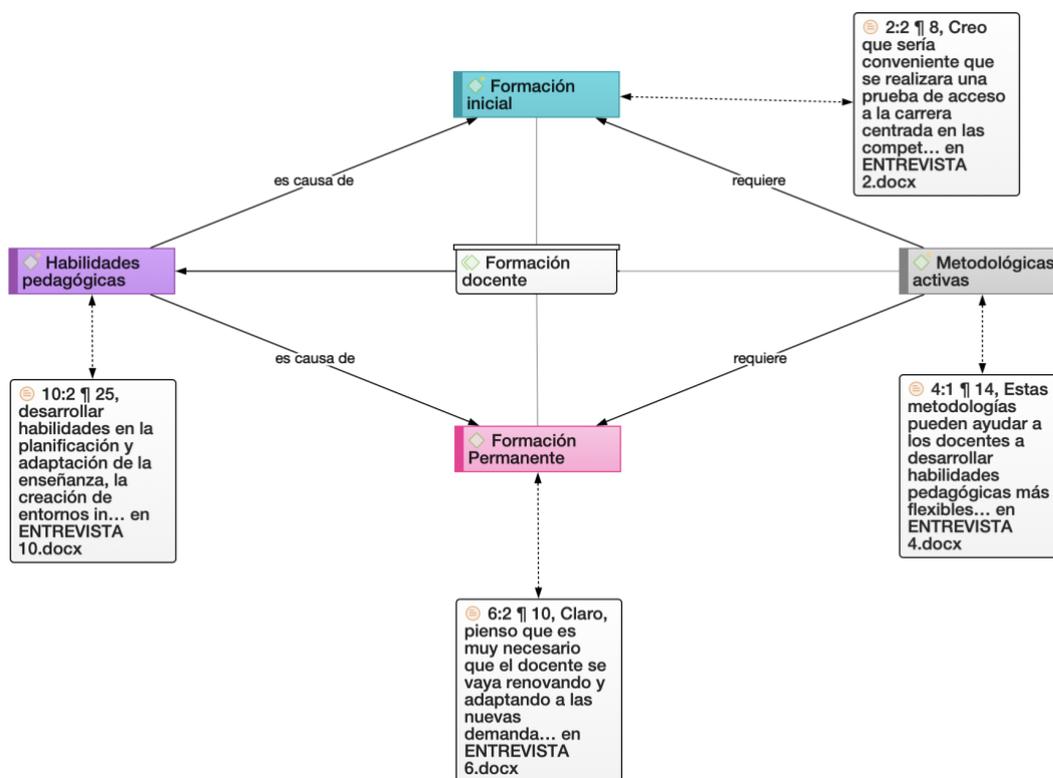
Por supuesto, hay que adaptarse a los nuevos tiempos, es complicado conseguir la atención del alumnado y empleando este tipo de metodologías se ha comprobado que se encuentran más motivados. (P1)

Estas metodologías pueden ayudar a los docentes a desarrollar habilidades pedagógicas más flexibles y adaptativas, y a diseñar entornos de aprendizaje inclusivos que atiendan las necesidades de todos los estudiantes. (P4)

En la Figura 4, se presenta una red semántica con una ejemplificación de las evidencias empíricas de la dimensión “Formación Docente (FD)”.

Figura 4

Red semántica con ejemplificación de evidencias empíricas de la dimensión “Formación Docente (FD)”



En la categoría Educación Inclusiva e Innovadora (EII), centrándonos en la posible existencia de una relación entre la inclusión y la innovación educativa mediante el empleo de las TIC, los docentes entrevistados manifestaron que los procesos de innovación en educación deben centrarse básicamente en que los centros educativos respondan de una manera efectiva a las necesidades de los estudiantes heterogéneos atendiendo a los principios de justicia social y de equidad. Asimismo, expusieron que la escuela debe disponer de los recursos tecnológicos suficientes para que el profesorado los pueda utilizar en el desarrollo de sus clases y permita a todos los estudiantes acceder al conocimiento adaptando los contenidos a sus características individuales. En concreto dos participantes, afirmaron que existen instituciones educativas que no disponen de recursos ni de herramientas TIC suficientes para cumplir con lo que se expone hoy día en la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE) donde queda clarificado que deberá cumplirse los principios de inclusión educativa y del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA).

Por supuesto, la innovación y la inclusión educativa buscan generar cambios positivos en los procesos de enseñanza y aprendizaje que se adapten a las necesidades de los estudiantes. (P4)

La innovación educativa puede ser una herramienta poderosa para promover la inclusión, ya que implica la búsqueda de enfoques pedagógicos flexibles, recursos adaptados y estrategias diferenciadas que cumplan con los principios que postula el Modelo Universal para el Aprendizaje (DUA). (P5)

Creo que no, porque en las escuelas no hay recursos reales para el alumnado con diversidad social ni funcional en la mayoría de casos. (P9)

Los participantes de esta investigación se mostraron de acuerdo en que las TIC contribuyen a la innovación docente, siempre y cuando estos recursos favorezcan los

procesos didácticos y exista una formación adecuada por parte de los docentes para que conozcan todas sus posibilidades. También expusieron que la existencia sin más herramientas digitales en el centro educativo no garantiza el aprendizaje del alumnado o el éxito educativo. Por otra parte, subrayaron que las TIC presentan una serie de ventajas para atender a la diversidad social y funcional del alumnado, en cuanto a que favorece la motivación, la interacción entre los iguales y con el docente, además de ofrecer la posibilidad de un aprendizaje autónomo por parte del alumnado.

Claro, los niños y niñas podemos decir que son “nativos digitales” y la implementación de las herramientas tecnológicas favorecen su proceso de enseñanza-aprendizaje. (P1)

Las TIC es el eje central de la innovación docente y cumple una función esencial en la promoción de prácticas pedagógicas para atender a la diversidad. (P2)

Sí, las TIC ofrecen una amplia gama de herramientas y de recursos que permiten a los docentes adaptar y personalizar la enseñanza. Estas tecnologías pueden proporcionar apoyos visuales, auditivos o interactivos, facilitar la comunicación y la colaboración, y ofrecer oportunidades de aprendizaje autónomo. (P10)

En cuanto a los retos pedagógicos a los que deben enfrentarse los docentes del siglo XXI, los participantes revelaron que se hace necesario un cambio de mentalidad y de actitud hacia la innovación y la inclusión educativa. Así pues, pusieron de manifiesto la importancia de promover una formación permanente que les permitan incluir en sus quehaceres pedagógicos nuevos enfoques de enseñanza. Otros docentes hicieron alusión a la posibilidad de incluir la alfabetización digital en el proceso educativo y romper con las barreras tecnológicas. Asimismo, expusieron que en la realidad educativa actual hay que propiciar la colaboración entre todos los agentes de la comunidad educativa con el fin de asegurar una atención integral y una experiencia educativa enriquecedora, dando respuesta a las necesidades y características individuales del alumnado altamente heterogéneo.

Es fundamental que los docentes estén abiertos a adoptar enfoques pedagógicos innovadores y a pensar de manera inclusiva. Esto implica cuestionar prácticas tradicionales, adaptarse a las necesidades individuales de los estudiantes y fomentar la participación y colaboración activa en el aula. (P4)

La escuela inclusiva e innovadora requiere de una colaboración estrecha entre docentes, familias y otros profesionales. Los docentes deben estar dispuestos a trabajar en equipos multidisciplinares, compartir ideas y buenas prácticas. (P5)

En la Figura 5, se presenta una red semántica con una ejemplificación de las evidencias empíricas de la dimensión “Educación Inclusiva e Innovadora (EII)”.

5. Discusión y conclusiones

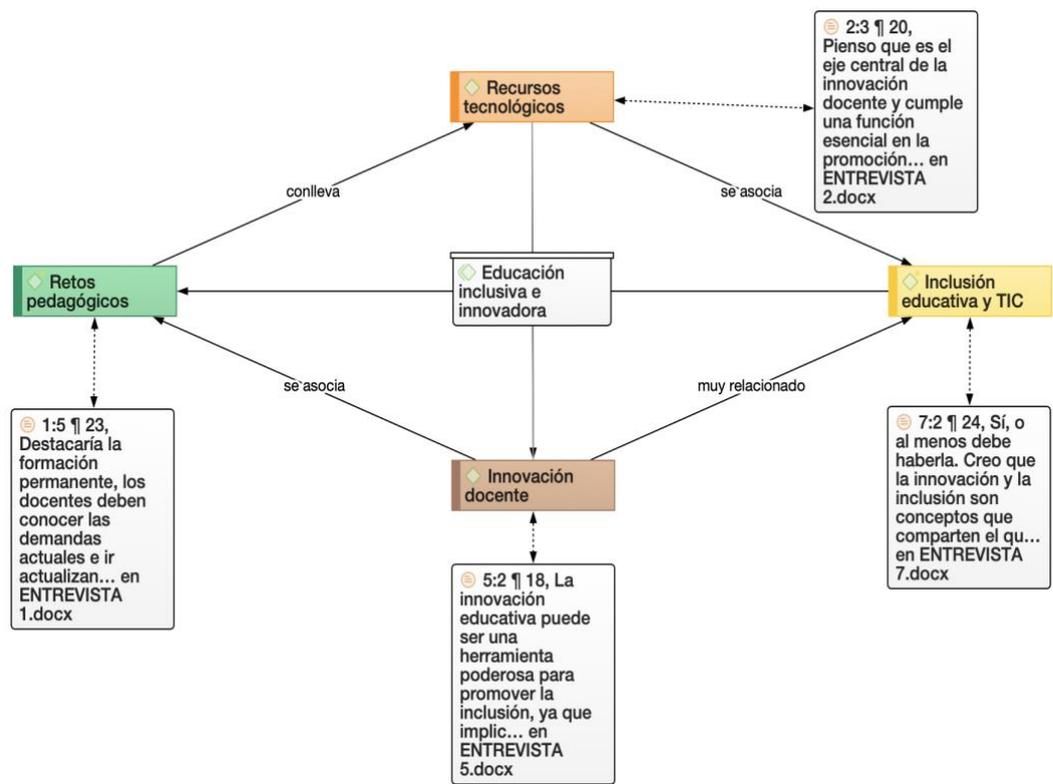
Este estudio ofrece datos relevantes acerca del proceso de adquisición de competencias digitales en la formación inicial docente desde la mirada del profesorado que imparte docencia en el Grado de Educación Primaria de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga.

Los resultados desvelan que la formación inicial del profesorado ha experimentado una transformación en los últimos tiempos con la incorporación de las TIC en los procesos didácticos. La implementación de metodologías activas ha ido aumentando, principalmente, a partir de la pandemia por la Covid-19, momento en el que la mayoría de los profesionales de la educación tuvieron que formarse en nuevas tecnologías y adaptar sus métodos de enseñanza a la virtualidad (Ferrada-Bustamante et al., 2021; Gómez-Hurtado et al, 2020; Torres-González, 2021). Al respecto, los participantes de esta investigación sostenían que las estrategias metodológicas de corte innovador como

el *flipped classroom*, el aprendizaje cooperativo o la gamificación, promueven una capacitación holística del profesorado y la sensibilización para alcanzar una escuela y una sociedad comprometida con la educación inclusiva. Estos resultados son coincidentes con otros estudios (Álvarez-Núñez et al., 2021; Lara-Lara et al., 2023; Menjívar, 2017; Peralta-Lara y Guamán-Gómez, 2020; Rodríguez-Jiménez et al., 2019) en los que se expone cómo han de transformarse los procesos de formación docente mediante la aplicación de estrategias y recursos tecnológicos para hacer frente a los desafíos con los que se encuentran las escuelas del siglo XXI.

Figura 5

Red semántica con ejemplificación de evidencias empíricas de la dimensión “Educación Inclusiva e innovadora (EII)”



Otro aspecto a destacar es que el profesorado universitario reconoce múltiples beneficios en la utilización de las TIC en los procesos de enseñanza-aprendizaje, al constituirse como una herramienta que favorece la interacción, la atención a la diversidad social y funcional, el aprendizaje autónomo y la motivación del alumnado. Calero-Sánchez (2019) y Pegalajar (2017) analizaron las ventajas de las herramientas digitales y sus implicaciones en el desarrollo académico inclusivo de los estudiantes que van en la línea de los resultados de nuestro estudio.

Con relación a los procesos de innovación educativa, los docentes que han formado parte de esta investigación enfatizaron que estos deben incluir el manejo apropiado de recursos digitales en las aulas y centrarse en ofrecer una atención personalizada a cada estudiante, por lo que se puede apreciar el vínculo existente entre los conceptos de inclusión e innovación educativa. En esta línea, Rodríguez-Jiménez y otros (2019) y Sefo y otros (2017) subrayan que el profesorado debe formarse en el manejo idóneo de las TIC con un enfoque pedagógico que permita construir ambientes de aprendizaje flexibles, inclusivos y enriquecedores.

Según los datos obtenidos en este estudio se pone de relieve la importancia de reformular los planes formativos del Grado de Educación Primaria, poniendo el foco en la forma de acceso del alumnado, referente a la realización de una serie de pruebas evaluativas que tengan en cuenta las competencias docentes. Otra de las cuestiones a tener en cuenta, sería la ampliación del período de prácticas en las instituciones educativas y el fortalecimiento de la identidad profesional durante la etapa formativa (Becerra-Sepúlveda et al., 2023; Viñoles-Cosentino et al., 2022).

La formación permanente para los docentes en activo también ha sido uno de los elementos más significativos para el profesorado entrevistado. Los participantes defendieron la necesidad de constituir un programa de formación de carácter obligatorio con el fin de que los docentes puedan renovar sus prácticas pedagógicas en función de las demandas emergentes (Quesada-López, 2021; Rodríguez-Torres et al., 2022).

Centrándonos en los resultados obtenidos y el objetivo planteado en la investigación, cabe resaltar que, para lograr un avance en términos de inclusión e innovación pedagógica, se requiere de un cambio de mentalidad y de actitud por parte del profesorado, así como la eliminación de barreras tecnológicas y la promoción del trabajo colaborativo entre todos los miembros de la comunidad educativa.

En este marco formativo, las TIC han suscitado un cambio a nivel metodológico y didáctico, de modo que se debe abogar por la implementación de estrategias metodológicas que promuevan en los futuros docentes el desarrollo de destrezas digitales para dar respuesta a las necesidades y características de un alumnado altamente heterogéneo. Esto debe concebirse como una de las prioridades a tratar desde las universidades y su profesorado para cumplir con el compromiso de conseguir una adecuada formación docente. Así pues, la concienciación del profesorado universitario acerca del uso de las TIC para atender a la diversidad en los contextos de enseñanza se convierte en uno de los aspectos esenciales para conseguir una formación inicial docente que atienda a los principios de inclusión, equidad y justicia social.

En cuanto a las limitaciones de esta investigación, para futuros estudios sería interesante considerar la visión de docentes de otros ámbitos de conocimiento y no solo del profesorado que imparte docencia en el Grado de Educación Primaria. Con el fin de enriquecer este trabajo, también resultaría conveniente contar con las voces de los estudiantes universitarios para conocer la valoración que pueden tener acerca de la formación recibida en el desarrollo de competencias digitales para atender a la diversidad. Por otra parte, en esta investigación se ha optado por utilizar una metodología de carácter cualitativo mediante la realización de entrevistas semiestructuradas, para triangular los datos obtenidos sería preciso incorporar otros instrumentos de recogida de información de carácter cuantitativo.

El ecosistema formativo universitario está cambiado y debe seguir transformándose para ajustarse a las necesidades y demandas sociales, culturales, científicas y tecnológicas que siguen redefiniéndose y reconfigurándose de manera emergente. La formación inclusiva requiere de la transversalización de las TIC como herramienta que impregne una parte importante de nuevas fórmulas creativas, innovadoras en una educación que no debe olvidar la equidad, la diversidad y la justicia social en su praxis.

A modo de conclusión, para garantizar una capacitación inicial docente en la adquisición de competencias digitales para atender a la diversidad, se debe contemplar la reestructuración del programa formativo incluyendo metodologías activas y materias que vinculen la inclusión e innovación pedagógica.

Referencias

- Abel, V. R., Tondeur, J. y Sang, G. (2022). Teacher perceptions about ICT integration into classroom instruction. *Education Sciences*, 12(9), art. 609.
<https://doi.org/10.3390/educsci12090609>
- Álvarez-Núñez, Q., López-Gómez, S., Parada-Gañete, A. y Gonçalvez, D. (2021). Cultura profesional y TIC en la formación del profesorado en tiempos de crisis: La percepción de los docentes. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(2), 153-165. <https://doi.org/10.6018/reifop.470831>
- Amhag, L., Hellström, L. y Stigmar, M. (2019). Teacher educators' use of digital tools and needs for digital competence in higher education. *Journal of Digital Learning in Teacher Education*, 35(4), 203-220. <https://doi.org/10.1080/21532974.2019.1646169>
- Becerra-Sepúlveda, C., Ibáñez-Muñoz, R. y Giovanetti, E. V. (2023). Formación inicial docente basada en el practicum: La academia reflexiva como praxis fundamental para la formación de profesores. *Revista Colombiana de Educación*, 87, 111-138.
<https://doi.org/10.17227/rce.num87-13011>
- Cabero-Almenara, J., Fernández-Batanero, J. M. y Barroso-Osuna, J. (2016). Los alumnos del grado de magisterio: TIC y discapacidad. *REDIE. Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 18(3), 106-120.
- Calero-Sánchez, C. (2019). La llegada de las nuevas tecnologías a la educación y sus implicaciones. *International Journal of New Education*, 4, 21-40.
<https://doi.org/10.24310/IJNE2.2.2019.7449>
- Feo, R. (2010). Orientaciones básicas para el diseño de estrategias didácticas. *Tendencias Pedagógicas*, 16, 221-236.
- Fernández-Batanero, J. M. y Brigas, C. (2017). TIC y discapacidad. Principales barreras para la formación del profesorado. En J. Ruiz-Palmero, J. Sánchez Rodríguez y E. Sánchez-Rivas (Eds.), *Innovación docente y uso de las TIC en educación* (pp. 71-88). UMA Editorial.
- Ferrada-Bustamante, V., González-Oro, N., Ibarra-Caroca, M., Ried-Donaire, A., Vergara-Correa, D. y Castillo-Retamal, F. (2021). Formación docente en TIC y su evidencia en tiempos de Covid-19. *Saberes Educativos*, 6, 144-168.
<https://doi.org/10.5354/2452-5014.2021.60715>
- Gallardo-Montes C. P., Caurcel-Cara, M. J., Crisol-Moya, E. y Peregrina-Nievas, P. (2023). ICT Training perception of professionals in functional diversity in Granada. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 20(3), 2064.
<https://doi.org/10.3390/ijerph20032064>
- Gómez-Hurtado, I., García-Rodríguez, M. P., González-Falcón, I. y Coronel-Llamas, J. M. (2020). Adaptación de las metodologías activas en la educación universitaria en tiempos de pandemia. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3), 415-433.
<https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.3.022>
- Gutiérrez-Martín, A., Pinedo-González, R. y Gil-Puente, C. (2022). ICT and Media competencies of teachers. Convergence towards an integrated MIL-ICT model. *Comunicar*, 70, 21-33. <https://doi.org/10.3916/C70-2022-02>
- Huamán-Romaní, Y. L., Burga-Falla, J. M., Soria-Ruiz, N. S., Juro-García, R. y Raymundo-Balvin, Y. (2022). Use and knowledge of ICTs in inclusive education at educational levels. *International Journal of Emerging Technologies in Learning*, 17(08), 42-60.
<https://doi.org/10.3991/ijet.v17i08.29297>
- Lara-Lara, F., Santos-Villalba, M. J., Berral-Ortiz, B. y Martínez-Domingo, J. A. (2023). Inclusive active methodologies in spanish higher education during the pandemic. *Societies*, 13(2), 29. <https://doi.org/10.3390/soc13020029>
- Llorente, L. D., Gómez, E. A. V. y Villamizar, S. C. (2019). Gamificación como estrategia pedagógica medida por TIC en educación básica primaria. *Revista Colombiana de Tecnologías de Avanzada*, 2(34), 111-116.

- Maestre-Espejo, M. M., Nail, O. y Rodríguez-Hidalgo, A. J. (2017). Desarrollo de competencias TIC y para la educación inclusiva en la formación inicial práctica del profesorado. *Bordón: Revista de Pedagogía*, 69(3), 57-72.
<https://doi.org/10.13042/Bordon.2017.51110>
- Menjívar, E. (2017). Estrategias de enseñanza-aprendizaje con el uso de herramientas tecnológicas: Una reflexión desde la experiencia docente. *Diálogos*, 20, 7-17.
<https://doi.org/10.5377/dialogos.v20i1.14683>
- Muñoz-González, L. C., Serván, M. J. y Soto, E. (2019). Las competencias docentes y el portafolio digital: crear espacios de aprendizaje y evaluación en la formación inicial del profesorado. Un Estudio de Casos. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 12(2), 111-131. <https://doi.org/10.15366/riee2019.12.2.006>
- Parody, L. M., Leiva, J. J. y Santos-Villalba, M. J. (2022). El diseño universal para el aprendizaje en la formación digital del profesorado desde una mirada pedagógica inclusiva. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 16(2), 109-123.
<https://doi.org/10.4067/S0718-73782022000200109>
- Parra-Bernal, L. y Rengifo-Rodríguez, K. (2021). Prácticas pedagógicas innovadoras mediadas por las TIC. *Educación*, 30(59), 237-254.
<https://doi.org/10.18800/educacion.202102.012>
- Parra-González, M. E., López-Belmonte, J., Segura-Robles, A. y Fuentes-Cabrera, A. (2020). Active and emerging methodologies for ubiquitous education: potentials of flipped learning and gamification. *Sustainability*, 12(2), 1-11.
<https://doi.org/10.3390/su12020602>
- Parra, L. y Agudelo, A. (2020). Innovación en las prácticas pedagógicas mediadas por TIC. En R. Canales y C. Herrera (Eds.), *Acceso, democracia y comunidades virtuales* (pp. 51-64). CLACSO.
- Pegalajar, M. C. (2017). El futuro docente ante el uso de las TIC para la educación inclusiva. *Digital Education Review*, 31, 131-148. <https://doi.org/10.1344/der.2017.31.131-148>
- Peralta-Lara, D. C. y Guamán-Gómez, V. J. (2020). Metodologías activas para la enseñanza y aprendizaje de los estudios sociales. *Sociedad y Tecnología*, 3(2), 2-10.
<https://doi.org/10.51247/st.v3i2.62>
- Pinto-Santos, A. R. y Pérez Garcías, A. (2022). Gestión curricular y desarrollo de la competencia digital docente en la formación inicial del profesorado. *Revista de Educación a Distancia (RED)*, 22(69), 1-21. <https://doi.org/10.6018/red.493551>
- Quesada-López, M. I. (2021). Metodologías inclusivas y emergentes para la formación docente en inclusión educativa. *Revista Internacional de Apoyo a la Inclusión, Logopedia, Sociedad y Multiculturalidad*, 7(2), 110-117. <https://doi.org/10.17561/riai.v7.n2.6363>
- Rodríguez-García, A. M., Martínez-Heredía, N. y Raso-Sánchez, F. M. (2017). La formación del profesorado en competencia digital: Clave para la educación del siglo XXI. *Revista Internacional de Didáctica y Organización Educativa*, 3(2), 46-65.
- Rodríguez-Jiménez, C., Ramos Navas-Parejo, M., Santos-Villalba, M. J. y Fernández-Campoy, J. M. (2019). El uso de la gamificación para el fomento de la educación inclusiva. *International Journal of New Education*, 3, 40-59.
<https://doi.org/10.24310/IJNE2.1.2019.6557>
- Rodríguez-Torres, A. F., Medina-Nicolalde, M. A., Tapia-Medina, D. A. y Rodríguez-Alvear, J. C. (2022). Formación docente en el proceso de cambio e innovación en la educación. *Revista Venezolana de Gerencia*, 27(8), 1420-1434.
<https://doi.org/10.52080/rvgluz.27.8.43>
- Santos-Villalba, M. J., Alcalá del Olmo, M. J., Parody, L. M. y Leiva, J. J. (2022). Estrategias metodológicas innovadoras para potenciar el aprendizaje cooperativo en el alumnado de educación superior. En P. J. Ruiz, A. Baena, R. Fernández y E. M. Hooli (Eds.), *Estrategias innovadoras en la práctica educativa. Vivencias experienciales como motores de cambio de la enseñanza* (pp. 49-62). Wanceulen.

- Santos-Villalba, M. J., Leiva, J. J., Navas-Parejo, M. R. y Benítez-Márquez, M. D. (2020). Higher education students' assessments towards gamification and sustainability: A case study. *Sustainability*, 12(20), 8513. <https://doi.org/10.3390/su12208513>
- Sefo, K., Romero, J. M. G., Lázaro, M. N. y Fernández-Larragueta, S. (2017). La formación del profesorado para un uso innovador de las TIC: Un estudio de caso en la educación obligatoria en la provincia de Almería. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 21(4), 241-258.
- Silva-Manrique, Y. A., Serrano-Alvarado, F. E. y Medina-Peña, N. A. (2019). La lectura crítica mediada por las TIC en el contexto educativo. *Educación y Ciencia*, 22, 263-277. <https://doi.org/10.19053/0120-7105.ecy.2019.22.e10051>
- Toledo-Morales, P. y Llorente-Cejudo, M. (2016). Formación inicial del profesorado en el uso de tecnologías de la información y la comunicación (TIC) para la educación del discapacitado. *Digital Education Review*, 30, 123-134.
- Torres-González, J. A. (2021). Reprofesionalización docente e inclusión en tiempos de pandemia. *Revista Internacional de Investigación en Ciencias Sociales*, 17(1), 1-3. <https://doi.org/10.18004/riics.2021.junio.01>
- UNESCO. (2016). *Innovación educativa*. UNESCO.
- UNESCO. (2020). *Inclusión y educación: Todos y todas sin excepción. Informe de seguimiento de la educación en el mundo*. UNESCO.
- Vaillant, D. y Marcelo, C. (2021). Formación inicial del profesorado: Modelo actual y llaves para el cambio. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 19(4), 55-69. <https://doi.org/10.15366/reice2021.19.4.003>
- Viñoles-Cosentino, V., Sánchez-Caballé, A. y Esteve-Mon, F. M. (2022). Desarrollo de la competencia digital docente en contextos universitarios. Una revisión sistemática. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 20(2), 11-27. <https://doi.org/10.15366/reice2022.20.2.001>
- World Medical Association. (2009). Declaration of Helsinki. Ethical principles for medical research involving human subjects. *Jahrbuch für Wissenschaft Und Ethik*, 14(1), 233-238.

Breve CV de los/as autores/as

Lucía María Parody García

Doctoranda en el Programa de Educación y Comunicación Social de la Universidad de Málaga. Beneficiaria de una ayuda para la formación de profesorado universitario del Ministerio de Universidades de España (FPU20/00049). Máster en Psicopedagogía y Máster en Cambio Social y Profesiones Educativas de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga (España). Grado de Educación Primaria con mención en Escuela Inclusiva y Atención a la Diversidad. Investigadora en temáticas de educación inclusiva, formación del profesorado, competencias docentes en TIC, innovación y calidad educativa. Email: luciaparody@uma.es

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-9612-6024>

Juan José Leiva Olivencia

Profesor Titular de Didáctica y Organización Escolar en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga (Málaga, España), y Profesor Tutor del Centro Asociado María Zambrano de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) en Málaga. Doctor en Psicopedagogía por la Universidad de Málaga con Premio extraordinario. Director de International Journal of New Education.

Investigador en temáticas de educación inclusiva, interculturalidad, formación del profesorado, innovación y calidad educativa. Email: juanleiva@uma.es

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-0082-1154>

María Jesús Santos Villalba

Profesora Ayudante Doctora en el Departamento de Didáctica y Organización Escolar en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga (Málaga, España). Profesora Tutora del Centro Asociado María Zambrano de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) en Málaga. Doctora en Ciencias de la Educación dentro del Programa Oficial de Doctorado en Investigación e Innovación Educativa. Investigadora en temáticas de educación inclusiva, innovación educativa, educación familiar y violencia filiofamiliar. Email: mjvillalba@uma.es

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-6641-0916>

Antonio Matas Terrón

Profesor Titular del Departamento de Teoría e Historia de la Educación y Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga (España). Antes, fue profesor asociado en la Universidad de Sevilla. Su labor como investigador se ha centrado en la medición y evaluación educativa aplicadas a ámbitos como las competencias docentes, el rendimiento académico y la evaluación de programas. Email: amatas@uma.es

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-1401-4932>

Las Analogías, una Herramienta Cognitiva para Repensar la Evaluación

Analogies, a Cognitive Tool to Rethink Evaluation

Marcelo A. Salica *, María P. Portela y Valeria Olguín

Universidad Nacional del Comahue, Argentina

DESCRIPTORES:

Evaluación
Analogías
Escenario lúdico
Formación docente
Cambio conceptual

RESUMEN:

Las prácticas de evaluación recogen diversos sentidos y llevan a grandes discusiones en el marco de la práctica educativa. Su concepción es polisémica y promover el cambio conceptual presenta resistencias. Por eso se acude al razonamiento por analogías como medio para promover esa transformación, empleando el escenario lúdico como referencia análoga para transferir conocimiento al escenario evaluativo tradicional. El presente estudio se fundamenta en un enfoque metodológico de tipo cualitativo-cuantitativo. Participaron 20 docentes del sistema educativo de la provincia del Neuquén (Argentina). Los resultados del estudio destacan el efecto de la propuesta de formación cognitiva en las concepciones y prácticas evaluativas de los participantes. A pesar de la resistencia inicial al cambio conceptual, se logró movilizar dichas concepciones a través de la reflexión y el enfoque basado en analogías. Esto se evidenció en las variaciones significativas en el entramado de las concepciones, así como en la introducción de diferentes matices en la evaluación. La implicancia activa con la propuesta didáctica y el enfoque controvertido y actual de la articulación entre evaluación, juego y analogías resultó en una toma de conciencia efectiva, y en la ampliación de la comprensión del proceso evaluativo.

KEYWORDS:

Assessment
Analogies
Playful scenario
Teacher training
Conceptual change

ABSTRACT:

Assessment practices encompass diverse meanings and lead to foster perspectives within the educational framework of practice. Their conception is polysemic and promoting conceptual change encounters resistance. Hence, resorting to reasoning by analogies is used as a means to promote this transformation, using the ludic scenario as an analogical reference to transfer knowledge to the traditional evaluative scenario. The present study is based on a mixed method research approach, combining qualitative and quantitative methodologies. Twenty teachers from the education system of the province of Neuquén (Argentina) participated. The results of the study highlight the impact of the cognitive training proposal on the participants' evaluative conceptions and evaluative practices. Despite initial resistance to conceptual change, these conceptions were mobilised through reflection and the analogy-based approach. This was evidenced by the significant variations in the conceptual framework, as well as in the introduction of different nuances in assessment. The active involvement with the didactic proposal and the controversial and current approach to the articulation between evaluation, play and analogies resulted in a form of effective consciousness and expansion of the understanding of the evaluation process.

CÓMO CITAR:

Salica, M. A., Portela, M. P. y Olguín, V. (2023). Las analogías, una herramienta cognitiva para repensar la evaluación. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 16(2), 91-106.
<https://doi.org/10.15366/riee2023.16.2.006>

1. Introducción

En el marco de las planificaciones escolares, la evaluación se planifica diferenciando tres momentos: la evaluación diagnóstica, formativa y sumativa (Utha, 2015). Generalmente, cuando se piensa en la evaluación, se hace focalizando en los resultados alcanzados por los alumnos –evaluación de los aprendizajes– (Mato y Vizúete, 2018). Sin embargo, esta clasificación termina reduciendo la idea de evaluación a una mera cuestión estratégica e instrumental. Además, su uso siempre queda en poder de los docentes (Asún Dieste et al., 2019), sin posibilidades de que los estudiantes puedan apropiarse de ello y de esa manera recibir un *feedback* formativo (Cardoner, 2016). Según lo señalado por Monge y otros (2022), esto representa una debilidad que afecta a la equidad y a la inclusión, lo que podría disminuir las posibilidades de acceso a una educación equitativa para todos los estudiantes. Es por ello que la concepción de evaluación que subyace en los docentes debe ser interpelada para promover un cambio en las prácticas evaluativas, dado que la forma en que este es comprendido, condiciona el proceso de enseñanza y aprendizaje (Hidalgo y Murillo, 2017; Santos Guerra, 1996).

Dentro de los tres tipos de evaluación conceptualizados por Utha (2015), la evaluación sumativa es uno de los enfoques evaluativos que ha generado más discusión en el ámbito educativo en los últimos tiempos. Fue introducido hace más de 50 años por Scriven (1967). Este tipo de evaluación se define como un proceso en el cual se recopila información con el propósito de brindar retroalimentación sobre la enseñanza y el aprendizaje (Anijovich y González, 2011).

A partir de lo anterior, las discusiones en torno a la evaluación han dado lugar a diversas variantes conceptuales que enriquecen la idea misma. Entre ellos, algunos autores han definido la evaluación de la siguiente manera: evaluar es comprender. Este cambio de concepción implica pasar de una dimensión técnica a una de tipo crítica (Santos Guerra, 1996). Surge la pregunta de si es posible mejorar la evaluación y transformarla en una herramienta de conocimiento. En línea con esto, Celman (2009) resalta la necesidad de que la evaluación promueva el conocimiento.

Por otro lado, autores como Palou De Maté y otros (2001) se centran en las oportunidades que ofrece la conexión entre la enseñanza y la evaluación, donde la evaluación se presenta como un punto de llegada (Steiman, 2010) que se reinicia a través de la retroalimentación del proceso de enseñanza. Por último, se encuentra la idea de la evaluación mediadora significativa, la cual se basa en prácticas que se destacan por la coherencia entre los nuevos aprendizajes y los conocimientos previos (Anijovich, 2010). Estas conceptualizaciones refuerzan la importancia de enfocarse en la formación docente, ya que promueve una reconceptualización progresiva del pensamiento y permite un crecimiento intelectual (Camilloni, 2012).

Además, se pueden encontrar diversas investigaciones que se esfuerzan por introducir en el profesorado la idea de evaluación formativa, como paradigma educativo que mejora las competencias docentes (Asún Dieste et al., 2019; Fernández-Garcimartín et al., 2022) y en consecuencia el resultado de los aprendizajes de los estudiantes (Lizandra et al., 2017). Si bien, diferentes estudios dan cuenta de que las diversas formas de evaluación mejoran las concepciones de los docentes y la implicancia de los estudiantes con el proceso de aprendizaje (Hortigüela et al., 2016), dichos resultados advierten lo siguiente: la evaluación resulta mayormente planificada, diseñada e implementada por el docente y, en consecuencia, los estudiantes se limitan a ejecutar la modalidad de evaluación recibida. De esta manera, la evaluación se constituye como una herramienta de poder docente (Hortigüela et al., 2019).

La concepción que los docentes tienen sobre la evaluación ha experimentado importantes desarrollos. Entre la diversidad de estudios realizados, se encuentran aquellos que identifican principios opuestos acerca de la idea de la evaluación como justicia social (Pérez Expósito y González Aguilar, 2016). Los estudios realizados por Cardoner (2016) muestran diferencias significativas en la concepción del sujeto subyacente en las nociones entre los docentes de Finlandia y Buenos Aires desde una perspectiva pedagógica. En concordancia, Hidalgo y Murillo (2017), que sistematizan y profundizan en las concepciones y su concreción en el ámbito educativo y evaluativo, encuentran en su análisis una brecha singular entre las concepciones y la práctica educativa. Este aspecto, junto con las directrices del centro educativo, las evaluaciones externas y las políticas educativas, condicionan la evaluación desarrollada en el aula.

Por otra parte, Prieto y Contreras (2008) ponen énfasis en los efectos de las concepciones subyacentes. Además, Prieto (2008) analiza la importancia de la reflexión sobre las concepciones de los profesores para favorecer positivamente las acciones pedagógicas en los estudiantes. En síntesis, los diversos estudios demuestran la importancia del análisis de las concepciones de los docentes para transformar sus prácticas evaluativas. La idea de la evaluación como contenido curricular que se busca discutir mediante la presente indagación conlleva, por lo tanto, un cambio de concepción o al menos la introducción de una nueva noción.

A partir de lo anterior, y en el contexto en que se desarrolló la presente indagación, se plantea la idea de pensar a la evaluación como contenido curricular, es decir, que se integre en el desarrollo de los conceptos disciplinares. Esto conlleva entender a la evaluación como un concepto propio de la disciplina que se busca enseñar y no como una forma de herramienta, instrumento o estrategia que se limita a un determinado momento de trabajo pedagógico y didáctico. En otros términos, esta indagación fundada en las diversas investigaciones y marcos conceptuales antes desarrollados parte de la siguiente pregunta, ¿de qué forma el trabajo pedagógico de los docentes puede enseñar a los estudiantes el concepto de evaluación como contenido disciplinar? Para lograrlo, resulta necesario provocar en los docentes un cambio de concepción acerca del concepto en cuestión, es decir, generar una situación que promueva el conflicto cognitivo (Anijovich y González, 2011).

Generar en los docentes un conflicto cognitivo para promover una transformación de las concepciones, es una forma de explicitar sus representaciones acerca de la práctica evaluativa que realizan. El conflicto cognitivo conlleva desestabilizar los esquemas mentales acerca de una idea para generar un proceso de reestructuración cognitiva, es decir, modificar conceptos y la relación entre ellos (Ausubel et al., 1983; Perner, 1994, Temporelli, 2016). Esto requiere generar situaciones de formación didáctica para aportar elementos que favorezcan el conflicto y faciliten el enfrentamiento, evaluación y transferencia de conocimientos entre dos escenarios o situaciones didácticas. Es decir, el conflicto conlleva una negociación de significados que transcurren en los escenarios culturales (Castorina et al., 2007). Estos escenarios, uno de tipo lúdico y práctica común de los estudiantes y otro escenario de naturaleza educativa realizada por los docentes, poseen cualidades que necesitan ser compartidas por sus integrantes. Poner en diálogo estas prácticas, permite activar la maquinaria cognitiva en la medida que los escenarios lo hagan posible, y para ello resulta necesario promover los subprocesos del razonamiento analógico.

2. El razonamiento analógico para el cambio conceptual

Para establecer la relación entre los escenarios antes mencionados y promover el cambio conceptual, se acude a la noción de analogía, es decir a las habilidades o subprocesos del pensamiento analógico. Su importancia y aporte a los procesos de enseñanza y aprendizaje es tal que la misma se encuentra en una diversidad de actividades cognitivas que son estudiadas por la Psicología Cognitiva. Dentro de este campo disciplinar, existen dos teorías de origen norteamericano para caracterizar a las analogías. Una de ellas es la Teoría de la Proyección de la Estructura de Gentner (Gentner y Markman, 1997) y la otra es la Teoría de las Múltiples Restricciones de Hummel y Holyoak (1997).

Establecer una analogía entre dos situaciones consiste en descubrir que los elementos que conforman una y otra se encuentran vinculados entre sí por sistemas idénticos o similares de relaciones y roles (Trench y Minervino, 2020). Según Gentner y Smith (2012), las analogías varían ampliamente en su apariencia, contenido y uso. Con el fin de promover un cambio conceptual acerca de la evaluación en los docentes, resulta necesario establecer una correspondencia entre dos tipos de escenarios o situaciones análogas. Una de ellas consiste en una situación conocida al que se llama análogo base (AB) y una situación desconocida o novedosa que se constituye como el análogo meta (AM). El contexto al que se acude para promover el cambio conceptual se basa en los nuevos escenarios educativos basados en el uso de estrategias lúdicas. Dichos entornos ofrecen una singular riqueza donde los estudiantes promueven un conjunto de habilidades que necesitan para avanzar y superar los desafíos del juego. Muchas de ellas, conllevan evaluar las diferentes variables del escenario lúdico.

En función de lo anterior, el escenario lúdico constituye el AB y el escenario evaluativo tradicional conforma el AM. Una vez definido cada escenario análogo, el razonamiento se realiza mediante un conjunto de subprocesos comunes a todo razonamiento mediante analogías. Estos subprocesos son: a) recuperación: dado algún tema actual en la memoria de trabajo, una persona puede evocar una situación similar anterior de la memoria a largo plazo; b) establecimiento de correspondencias: dado dos casos presentes en la memoria de trabajo (ya sea a través de la recuperación de un análogo o simplemente al presentarse dos casos juntos), se alinean las representaciones y se proyectan inferencias de un análogo al otro; y c) evaluación: una vez que el establecimiento de correspondencias se ha realizado, la analogía y sus inferencias son juzgadas.

Al realizar este conjunto de subprocesos se potenciaría el cambio conceptual. Uno de los mecanismos por los cuales este cambio podría tener lugar se llama resaltado de información y ocurre durante el establecimiento de correspondencias. En este caso, al comparar la información de ambos análogos, se enfatiza la información del AM a partir de los conocimientos que quien razona tiene del AB (Gentner y Markman, 1997). De esta manera, se llevaría la atención hacia aspectos menos “visibles” del AM. Por otro lado, cuando en el establecimiento de correspondencias se detecta información presente en el AB (usualmente con conocimientos más ricos y de carácter novedoso) y ausente en el AM se proyectan inferencias desde el primero a este último. Este proceso de proyección de inferencias analógicas permite explicar el cambio representacional (Blanchette y Dunbar, 2002; Day y Gentner, 2007; Perrott et al., 2005).

Las prácticas de evaluación necesitan renovar el vínculo con el estudiantado que transita las aulas. Pensar en los aprendizajes que las prácticas lúdicas promueven “casi sin darse cuenta” en contextos informales, tales como los videojuegos, posibilita

recuperar productivamente algo de las perspectivas, intereses y las prácticas que lo atraviesan. Repensar el valor de aquello que se va a transmitir y al mismo tiempo habilitar lazos de trabajo fecundo con el estudiantado, constituye un viejo reto de la escuela que hoy se actualiza bajo condiciones particulares. Se trata de explorar genuinos puntos de intersección entre unos propósitos de enseñanza actualizados y las prácticas que las nuevas tecnologías pueden ofrecer. En ese marco pueden ubicarse los saberes producidos por la lógica de los videojuegos transferidas a las prácticas de evaluación por medio del razonamiento analógico.

Es por ello que el objetivo de esta indagación consiste en promover el cambio conceptual en los docentes en ejercicio fundamentado en la transferencia de conocimiento entre dos escenarios disímiles: el AB basado en escenarios lúdicos y el AM fundamentado en un escenario educativo convencional. Estos escenarios conforman analogías interdominio, definidas así porque cada análogo pertenece a diferentes dominios o campos de conocimiento. Esto se entiende como distancia semántica y se da cuando los ejemplares comparten una estructura relacional común, pero los análogos no suelen parecerse a nivel de los detalles superficiales (Trench y Minervino, 2020).

3. Método

Enfoque metodológico

El método de investigación tuvo un diseño cuantitativo y cualitativo de tipo interpretativo, sustentado en la fenomenología dado que se pretendió describir y comprender el fenómeno desde las experiencias individuales de cada uno de los participantes que se encontraron inmersos en el proceso de una evaluación formativa y compartida (Aguirre-García y Jaramillo-Echeverri, 2012). Esto permitió reflexionar para hacer explícito el modo en que participaron del trayecto formativo sobre evaluación, focalizando en su rol de docentes en formación.

Participantes

El estudio se llevó a cabo mediante un programa de formación dirigido a docentes en ejercicio de los niveles primario, secundario y terciario del sistema educativo de la provincia del Neuquén, en la Patagonia Argentina. Participaron un total de 20 docentes, compuesto de la siguiente manera: 4 hombres (20 %) y 16 mujeres (80 %), con una edad promedio de 34,2 años. Estaban matriculados en asignaturas del área de Ciencias Sociales (n=7; 35,0 %), Ciencias Naturales (n=11; 55 %) y 2 (10 %) no especificaron el área. Todos ellos optaron por la modalidad oficial de evaluación formativa y aceptaron participar en ella, comprometiéndose a involucrarse en una experiencia de buena práctica hasta el final del proceso y responder al cuestionario previsto. Del total de participantes, 7 (35 %) se desempeñan en el nivel primario, 9 (45 %) en el nivel secundario y 4 (20 %) en el nivel terciario o superior.

Instrumentos y método de análisis

A continuación, se describen los instrumentos construidos a los efectos de esta investigación.

Instrumento 1, cuestionario semiestructurado: se utilizaron entrevistas semiestructuradas aplicadas antes y después de la instancia de formación. Estas permitieron obtener flexibilidad en las respuestas realizadas a través de un formulario Google Drive, para intentar conseguir un mayor número de respuestas que recogieran

las experiencias, significado y comprensión de los participantes en torno al sentido que le otorgan a la evaluación, así como respuestas dirigidas a la temática concreta que experimentaron. El contenido y estructura del Cuestionario 1 se encuentran en la siguiente Cuadro 1.

Cuadro 1

Contenido del Cuestionario 1

- 1- Nombre y apellido completo
- 2- DNI/algún identificador
- 3- Edad
- 4- Escuela
- 5- Nivel educativo en el que se desempeña
- 6- ¿Cuál es el sexo registrado al nacer?

SITUACIÓN: Para que la evaluación contribuya positivamente al desarrollo de un proyecto educativo de enseñanza, este debe ser coherente con su propio modelo pedagógico - didáctico y concretar de qué manera ésta se incorpora al proceso de enseñanza y aprendizaje.

CONSIGNA: Responde la siguiente pregunta: ¿Para qué evaluamos?, escribe todas las finalidades que usted considere para la cual realiza la evaluación en la enseñanza de su disciplina/área. Escriba las diferentes finalidades en cada espacio disponible del formulario online.

Cuestionario 2, secuencia de actividades del trayecto de formación: consistió en la realización de una secuencia didáctica para la formación docente focalizada en las prácticas de evaluación que toma como eje de discusión la reconceptualización de la evaluación desde una perspectiva lúdica, siendo este último el objeto de análisis para la transferencia de conocimiento entre los análogos. Para el análisis se utilizó como estrategia los subprocesos del razonamiento analógico, de modo que otorgue significado y reciprocidad entre las situaciones análogas (Cuadro 2).

Cuadro 2

Contenido del Cuestionario 2

Situación problemática no resuelta: describir el escenario conflictivo en función de las preguntas siguientes:

Nivel Educativo:

Curso o grado:

Disciplina escolar o Área de conocimiento:

¿Por qué es importante para el estudiante aprender esta idea/contenido disciplinar?

¿Cuáles fueron las dificultades y limitaciones que tuviste con la enseñanza de la idea/contenido disciplinar?

Estrategia de resolución alternativa basada en el pensamiento lúdico y analógico: describir el cambio que realizarías.

¿Qué formas específicas utilizarías para evaluar el entendimiento o confusión de los estudiantes sobre la idea disciplinar?

Las características de este razonamiento son consideradas como buenos contextos para desarrollar las habilidades del pensamiento analógico, con el propósito de que los participantes puedan reflexionar acerca de las habilidades que se activan entre los escenarios o contextos interdominios planteados en la secuencia didáctica. Dichos contextos son: el AB: un escenario lúdico (por ejemplo, análisis de películas basadas en videojuegos como *Ready player one: comienza el juego*), y el AM: basado en la resignificación de un contexto didáctico hipotético de la práctica evaluativa de los participantes. La secuencia de actividades tiene una estructura didáctica de inicio, desarrollo y cierre, caracterizada como ciclo constructivista de enseñanza y aprendizaje (Copello Levy y Sanmartí, 2001). Los datos analizados se focalizan en la caracterización

de los análogos interdominio y las categorías conceptuales que emergen como parte de la transferencia de conocimiento entre las situaciones didácticas (análogos) trabajadas.

Análisis de datos cuantitativos

Los resultados del Cuestionario 1 se presentan a partir de las respuestas obtenidas antes y después de la instancia de formación. Para el análisis de los datos se asume la no normalidad de la distribución aplicando pruebas no paramétricas con el programa informático SPSS®, con pruebas de estadística descriptiva de medidas repetidas y pruebas de Chi-cuadrado, utilizando el estadístico p-valor. Las hipótesis de contraste buscan determinar relaciones significativas entre las categorías de análisis referidas a la evaluación. Como proceso de análisis final, en la discusión se realiza un contraste de resultados mixtos, entre los instrumentos 1 y 2.

Categorías de análisis

Concepciones: la forma de entender y de poner en ejercicio la evaluación permite inferir cuáles son las teorías sobre las que se fundamentan (Santos Guerra, 2003). Las concepciones son las ideas previas que preceden a la acción (Hidalgo y Murillo, 2017). Entre las subcategorías que derivan de los marcos conceptuales se tienen las siguientes:

- Clasificatoria: consiste en la evaluación como proceso irrelevante, concibiendo a la misma como un proceso poco útil para el aprendizaje donde solo sirve para clasificar y calificar, determinando el éxito o fracaso.
- Mediadora: la evaluación como mejora, percibida como una actividad que suministra información útil para transformar la práctica docente, así como el aprendizaje de los estudiantes. Consiste en observar, acompañar, promover mejoras en el aprendizaje, de carácter individual no comparativo basado en el respeto a la diversidad, por ello es singular, busca analizar y comprender las diferentes estrategias de aprendizaje (Hoffmann, 2010).
- Tecnológica/positivista: concebida como una herramienta de rendición de cuentas, momento en el cual los estudiantes demuestran sus aprendizajes y el grado de obtención de los objetivos formulados. Funciona del mismo modo para los docentes cuando estos deben demostrar que realizan efectivamente su trabajo, con base en los estándares educativos (Santos Guerra, 2003).

Dimensiones:

- Pedagógica: basada en el encuentro entre el proceso de enseñanza y aprendizaje, orientada a una situación de interacción.
- Didáctica: centrado en los tipos de actividades e instrumentos diseñados por los docentes.
- Curricular: fundamentada en la idea de verificar el aprendizaje de los contenidos.
- Crítica/reflexiva: entendida como aquella práctica que reconoce la complejidad y multidimensionalidad del proceso de evaluación.

Tipos de evaluación: referidas al para qué de la evaluación, se encuentran las siguientes tres tipologías (Hortigüela et al., 2019): la evaluación diagnóstica, basada en conocer el estado inicial de los estudiantes previo al desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje (Steiman, 2010). El concepto de evaluación formativa (Scriven, 1967), constituye una de sus tantas otras variantes conceptuales que enriquecen la idea de

evaluación. Este tipo de evaluación se define como un proceso en el que se recaba información con el propósito de retroalimentar la enseñanza y el aprendizaje (Anijovich y González, 2011). La evaluación sumativa, se focaliza en determinar y valorar el alcance al cual han llegado los resultados de los estudiantes al finalizar el proceso de instrucción.

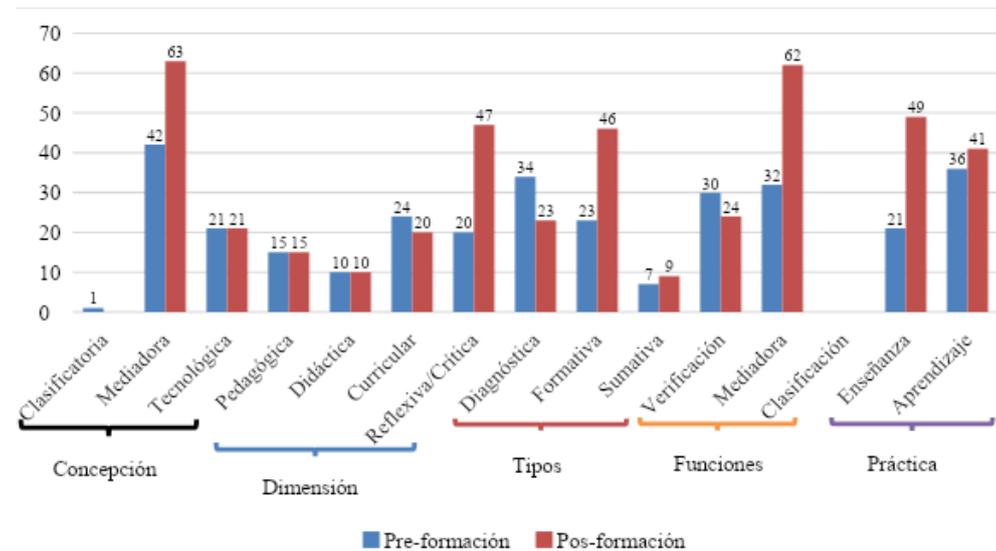
Funciones de la evaluación: los diferentes tipos de evaluación conllevan la taxonomización de los objetivos, fundada en la necesidad de comprobar el aprendizaje de forma clara y precisa. Esto lleva a las siguientes cuatro funciones que se pueden dar en cualquiera de los tres tipos de evaluación, en mayor o menor grado de interacción: verificación: determinar si se han alcanzado los objetivos establecidos, en función de una escala de valoración; retroalimentación o mediadora: consiste en que la evaluación facilite la reorientación del proceso de enseñanza y aprendizaje, para comprender mejor el aprendizaje y actuar pedagógicamente; clasificación: consiste en la comparación para clasificar a los estudiantes.

4. Resultados cuantitativos

El análisis del Cuestionario 1, que se refiere a las finalidades de la evaluación o el propósito de evaluar, arroja los siguientes resultados. En primer lugar, en la etapa inicial, los 20 docentes identificaron 65 finalidades, donde el 55,38 % (n=36) se centra en el aprendizaje de los estudiantes, mientras que el 32,31 % (n=21) se refiere a las prácticas de enseñanza. Además, se encontraron seis finalidades que no pudieron ser atribuidas específicamente a uno de los procesos (enseñanza o aprendizaje). En cuanto al final del trayecto de formación, se identificaron 91 finalidades expresadas por los participantes, lo que representa un incremento del 40 %. En promedio, cada participante mencionó 1,55 finalidades adicionales. De estas, 11 finalidades no pudieron ser relacionadas con los procesos de enseñanza o aprendizaje.

De la globalidad de los resultados obtenidos se tiene que las concepciones docentes se centran en la evaluación mediadora, percibida como una actividad que suministra información útil para transformar la práctica docente (20 %). Este es un resultado sustantivo dado que, en términos estadísticos, en la categoría dimensiones, la evaluación crítica/reflexiva es la que más se incrementa (40,29 %), situación que se ve reflejada en la evaluación formativa (31,86 %) así como en la función mediadora de la evaluación (33,33 %). Particularmente, estos resultados giran en torno a las prácticas de enseñanza (40 %) por sobre el proceso de aprendizaje de los estudiantes (6,49 %), situación inversa en el momento previo al desarrollo del trayecto de formación. Este cambio denota que la variación pasó a centrarse en la autorreflexión de la práctica evaluativa como parte del proceso de enseñanza y aprendizaje.

La caracterización de los resultados anteriores adquiere significado y valor por medio de la siguiente determinación. La primera consistió en evaluar estadísticamente el cambio en la idea de evaluación que presentan los docentes participantes antes y después de la intervención del trayecto de formación didáctica. Para ello se acude a la prueba Chi-cuadrado que, aplicado a datos cualitativos, permitió determinar la siguiente hipótesis general: las diferentes categorías de evaluación se relacionan significativamente con las prácticas evaluativas de enseñanza y aprendizaje.

Figura 1*Variación de las dimensiones de la evaluación antes y después de la formación*

A continuación, en el Cuadro 3 se presentan los valores de la prueba para cada hipótesis que relaciona las diferentes categorías derivadas de la hipótesis general.

Cuadro 3*Prueba Chi-Cuadrado para el análisis estadístico de las respuestas cualitativas*

Hipótesis por categoría	Antes (p-valor)	Después (p-valor)
H1: Las concepciones sobre evaluación se relacionan significativamente con la práctica de enseñanza y aprendizaje.	0,095	0,635
H2: Las dimensiones de la evaluación se relacionan significativamente con la práctica de enseñanza y aprendizaje.	0,525	0,000
H3: Los tipos de evaluación se relacionan significativamente con la práctica de enseñanza y aprendizaje.	0,730	0,000
H4: Las funciones de la evaluación se relacionan significativamente con la práctica de enseñanza y aprendizaje.	0,120	0,000

Los valores de la prueba aplicada determinan lo siguiente, la hipótesis uno (H1) del Cuadro 3, referida a la relación entre la concepción de evaluación y las prácticas de enseñanza antes y después de la intervención formativa no es estadísticamente significativa, el $p > 0,050$ permite inferir que los participantes no exhiben asociación entre las variables indicadas. Se encuentra que las concepciones presentan fuertes resistencias a la misma. En el caso de las otras tres categorías, los resultados permiten dar cuenta que existen diferencias estadísticamente significativas cuyo $p < 0,050$. Es decir, se confirma que las dimensiones (H2), los tipos (H3) y las funciones (H4) de la evaluación se relacionan con los procesos de enseñanza y aprendizaje. Esto permite inferir que el trayecto de formación autorreflexiva sobre evaluación y que toma como eje de trabajo el razonamiento analógico, promueve cambios en las ideas conceptuales de los participantes. Dichos resultados serán analizados en la sección discusión.

5. Resultados cualitativos

En el siguiente apartado, se presenta mediante el Cuadro 4, una matriz de categorías emergentes basado en el análisis cualitativo realizado al Cuestionario 3 de las 20 secuencias didácticas trabajadas por los participantes. Las categorías obtenidas

responden a una codificación axial, relacionadas con la evaluación mediadora definida en la sección categorías de la evaluación.

Cuadro 4

Categorías emergentes del análisis cualitativo

Definición de categorías	Cantidad	Ejemplo de la unidad de significado formulado por el participante
Situaciones didácticas: consiste en actividades didácticas que proporcionan oportunidades para favorecer las funciones ejecutivas concretas y/o abstractas de carácter lúdico o no.	Concretas: N=2 (10 %)	Plantear situaciones problemáticas de la vida diaria, por ejemplo: trabajar en un comercio donde se visualizan diferentes situaciones vinculadas a las cantidades de los productos.
	Abstractas: N=2 (10 %)	Reflexiones sobre situaciones abstractas donde se generan preguntas que interpelen el problema vinculado al tema disciplinar.
	Lúdicas implícitas: N=8 (40 %)	De esta manera y analógicamente traeremos a la actividad el trabajo y compañerismo que se desarrolla en los juegos grupales para poder avanzar.
	Lúdicas explícitas: N=4 (20 %)	Les haría imaginar que están en el juego y les propondría situaciones problemáticas sobre dicho juego con términos que ellos utilicen en el mismo, de esta forma podrán conseguir sus accesorios cada vez que resuelvan correctamente, de esta manera se les hará más fácil llegar al resultado.
	N=2 (10 %)	Sin responder.
Coherencia de la prueba: para evaluar la correspondencia entre los aprendizajes en cuanto a conocimiento, destrezas, competencias, habilidades durante la realización de sus tareas o producciones escolares formativas. (Camilloni, 2010, p. 27)	N=18 (90 %)	La evaluación sería de manera procesual implementando lo oral, lo escrito, mediante puestas en común, trabajos en grupo y/o socialización donde explicitan los contenidos trabajados.
	N=2 (10 %)	Sin responder.
Diversificación de estrategias e instrumentos: se refieren a las formas de proporcionar múltiples formas de implicación y de acción.	Multimodal N=8 (40 %)	<p>Conocer el proceso de los estudiantes, en diversos momentos, con el fin de tomar decisiones oportunas que permitan atender sus necesidades de aprendizaje y garantizar el logro de los objetivos. Por ejemplo: evaluar ideas previas, hacer ensayos, debates, experimentos, mapas, juegos, líneas de tiempo, análisis de películas, vídeos o audiovisuales explicativos para analizar y reflexionar.</p> <p>Brindar diferentes opciones para que ellos analicen la situación y elijan la opción correcta aplicando las propiedades correspondientes.</p> <p>Realización de infografías, o que a través de distintas plataformas generen preguntas relacionadas a un tema específico trabajado en el aula y juego de roles argumentando diferentes posturas, creación de podcast, videos.</p> <p>Evitar actividades mecánicas; que puedan hacer maquetas, móviles, puedan señalar sus elementos y diferencias, darle actividades más</p>

	<p>dinámicas y simples; que le permitan apropiarse de los contenidos, que sean formativas.</p> <p>La participación activa de los alumnos para recomendar material de lectura, audiovisual o video juego para ser utilizado en los momentos áulicos.</p> <p>La evaluación continua de todo el proceso de aprendizaje a través de presentaciones audiovisuales, imágenes, esquemas, test evaluativo con preguntas de análisis, y reflexión.</p> <p>Dar a las y los estudiantes un mayor repertorio/abanico de estrategias para que puedan elegir durante las actividades de aprendizaje</p> <p>La evaluación sería de manera procesual implementando lo oral, lo escrito, de manera grupal o individual, puestas en común, trabajos en grupo y socialización luego de un representante.</p>
	<p>Unimodal N=8 (40 %)</p> <p>Evaluaciones por medio de rúbricas tipo de completamiento, acompañado de reflexiones y preguntas orientadoras.</p>
	<p>N=4 (20 %)</p> <p>Respuesta incompleta.</p>
<p>Procesos psicológicos: capacidad de la prueba para evaluar los procesos psicológicos o preferencias cognitivas que ponen en juego los estudiantes durante la realización de sus tareas (Camilloni, 2010, p. 27)</p>	<p>Explícitas N=9 (45 %)</p> <p>Relaciones entre los postulados de la teoría celular y la composición de los seres vivos conocidos...</p> <p>Analicen la situación y elijan la opción correcta aplicando las propiedades correspondientes...</p> <p>Promover y orientar la autoevaluación.</p> <p>Tomar decisiones oportunas que permitan atender sus necesidades de aprendizaje y garantizar el logro de los objetivos.</p> <p>Imaginar que están en el juego...</p> <p>Comprensión y representación de la forma de la tierra y la disposición de la red geográfica, utilizaremos objetos concretos y tangibles...</p> <p>Una evaluación de proceso donde ellos intervengan y puedan reconocer sus dificultades, más que nada expresarse y así armar actividades que promuevan la asimilación de ese contenido</p>
	<p>Implícitas N=8 (40 %)</p> <p>Reflexiones sobre las acciones a través de preguntas orientadoras</p> <p>La evaluación sería de manera procesual implementando lo oral, lo escrito, de manera grupal o individual, puestas en común, trabajos en grupo y socialización luego de un representante.</p>
	<p>No específica N=3 (15 %)</p> <p>Test evaluativo con preguntas de análisis, y reflexión.</p>

Los resultados presentados en el Cuadro 4 tienen un aspecto en común que es transversal a todas las categorías, y esta consiste en la necesidad de ofrecer una diversidad de oportunidades, modos y formas de promover una evaluación comprensiva, de modo que los procesos de enseñanza puedan articular lo concreto y

lo abstracto del contenido. De esta manera es como conciben los participantes la posibilidad de pensar a la evaluación como contenido disciplinar.

6. Discusión y conclusiones

Partiendo de los debates que genera el tema de la evaluación en las prácticas docentes, y reconociendo la importancia que tiene la misma para la mejora de la calidad educativa, este estudio se planteó con el propósito promover el cambio conceptual en los docentes en ejercicio por medio del razonamiento analógico. En base a los resultados obtenidos, puede advertirse en primer lugar la resistencia que presentan las concepciones ante el cambio. Las concepciones implícitas son de una compleja construcción y en consecuencia su transformación es de un singular entramado (Castorina, 2007). De allí que resulta necesario implicar al docente en dicho proceso (Hidalgo y Murillo, 2017). Ante esta situación, es que la propuesta de formación se concibió con la idea de aportar formación y apoyo por medio de una propuesta didáctica fundamentada en el razonamiento analógico. Este tipo de razonamiento conlleva establecer relaciones y advertir las semejanzas y diferencias entre dos situaciones o dominios específicos disímiles. Dicho proceso promueve el desarrollo de la argumentación cuya efectividad resulta apropiada para promover el cambio en la dirección deseada (Olguín et al., 2016).

Los efectos del cambio presentan diferentes matices, tal como se pueden apreciar en los diferentes resultados empíricos obtenidos para las variables analizadas con la prueba estadística. Las diferencias estadísticamente significativas dan cuenta de la factibilidad de la toma de conciencia promovida por la implicancia de los participantes con la propuesta didáctica y con el tema abordado desde un enfoque controvertido y actual como resulta la articulación entre evaluación, el juego y las analogías. Si bien los estudios mixtos realizado por Vandeyar y Killen (2007) y Azis (2012, 2014, 2015), demuestran que los factores externos como las políticas educativas condicionan el cambio de las concepciones, aspecto que puede explicar el primero de los resultados; en este estudio se encuentra que diferentes dimensiones de la concepción de evaluación pueden cambiar con diferente efectividad, dado incluso por la multidimensionalidad de la evaluación (Hidalgo y Murillo, 2017; Prieto y Contreras, 2008).

El objetivo de promover el razonamiento analógico en los docentes participantes en torno al tema de la evaluación, por medio de la transferencia de conocimiento entre los análogos interdominio, consiste en interpelar sus ideas para promover el cambio. Para ello y tal como se trabajó en la experiencia promovida a través de la secuencia didáctica, los escenarios de la vida real que conforman cada análogo (AB y AM) fueron introducidos de manera explícita antes de que se realice la comparación y evaluación entre estos, provocando el cambio en sus concepciones. Dicho proceso es advertido por los resultados obtenidos por Minervino y otros (2013).

Respecto al cambio de las concepciones sobre las prácticas evaluativas, el estudio permite concluir que el razonamiento analógico promueve cambios diversos, ya que desestabiliza el significado que los participantes sostienen sobre el concepto mostrado en las diferentes categorías referidas a las concepciones, dimensiones, funciones y tipos de evaluación. Esto da cuenta de que los cambios se dan por medio de un proceso de reconstrucción en acción (Hoffmann, 2010), determinados por la fuerza de las ideas implícitas que presentan las concepciones de los participantes y que orientan las prácticas evaluativas (Prieto, 2008).

Las concepciones determinan las prácticas evaluativas, y persisten múltiples concepciones subyacentes, como se pueden observar en las categorías emergentes

presentes en el Cuadro 4. Sin embargo, en menor proporción se encuentran aquellas categorías que informan sobre los sentidos que estas adquieren por parte de los participantes (Prieto y Contreras, 2008).

De esta manera, es destacable el mayor porcentaje de dichas categorías referidas a las nuevas concepciones que promueven los participantes, generando argumentos analógicos que permiten resignificar sus prácticas evaluativas que toman elementos del AB para ser transferida al AM. El nuevo conocimiento pedagógico elaborado por parte de los participantes se halla cargado de una variedad de nuevos elementos (Hoffmann, 2010), identificados en las cuatro categorías emergentes: situaciones didácticas concretas, abstractas, lúdicas o no; coherencia de la prueba, diversificación de estrategias e instrumentos y procesos psicológicos.

Tales resultados permiten comprender la importancia de considerar la fuerza de las ideas que sustentan sus acciones y comprender las racionalidades que las originan. Este tipo de trayectos formativos, donde se articulan conceptos que en primera instancia parecen desencajar dentro del común denominador, termina desencadenando un singular proceso de reflexión, modificación y diversificación de concepciones. Situación que se origina por medio de la confrontación de múltiples argumentos análogos provistos por sus participantes. De esta manera, se encuentra por medio de los resultados analizados y discutidos en la presente sección, el potencial del razonamiento analógico como motor del cambio o desestabilización de las ideas docentes acerca de las prácticas evaluativas.

Por último, el establecimiento de correspondencia entre los análogos analizados y que derivaron en el cambio de concepción, con sus limitaciones, persistencias y resignificaciones permite pensar en futuras investigaciones donde el proceso de transferencia de conocimiento entre los mismos, admite poner atención en la elaboración de un tercer análogo. Este último es definido por Clement (1993) como análogo puente. Entendido como un dominio en transición que deriva del diálogo entre el AB y AM y soportado en la interfaz de la interacción producida entre el establecimiento de correspondencia y la proyección de inferencias. Es decir, estos dos subprocesos del razonamiento analógico promueven una conexión o enlace que retroalimenta las analogías, originando un análogo que comparte elementos de cada dominio: AB y AM. Profundizar en dicha hipótesis podría tener implicaciones para diversos campos de conocimiento.

Referencias

- Aguirre-García, J. C. y Jaramillo-Echeverri, L. G. (2012). Aportes del método fenomenológico a la investigación educativa. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 8(2), 51-74.
- Anijovich, R. (Comp.). (2010). *La evaluación significativa*. Paidós.
- Anijovich, R. y González, C. (2011). *Evaluar para aprender: Conceptos e instrumentos*. Aique.
- Asún Dieste, S., Rapún López, M. y Romero Martín, M. R. (2019). Percepciones de estudiantes universitarios sobre una evaluación formativa en el trabajo en equipo. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 12(1), 175-192.
<https://doi.org/10.15366/riee2019.12.1.0>
- Ausubel, D., Novak, J. D. y Hanesian, H. (1983). *Aprendizajes significativos. Psicología educativa: Un punto de vista cognoscitivo*. Trillas.
- Azis, A. (2012). Teachers' conceptions and use of assessment in student learning. *Indonesian Journal of Applied Linguistics*, 2(1), 40-52. <https://doi.org/10.17509/ijal.v2i1.72>

- Azis, A. (2014). *Indonesian junior secondary school teachers' conceptions of assessment: A mixed methods study* [Tesis de Doctorado]. Victoria University of Wellington.
<https://doi.org/10.26686/wgtn.17006326.v1>
- Azis, A. (2015). Conceptions and practices of assessment: A case of teachers representing improvement conception. *Teflin Journal*, 26(2), 129-154.
<https://doi.org/10.15639/teflinjournal.v26i2/129-154>
- Blanchette, I. y Dunbar, K. (2002). Representational change and analogy: How analogical inferences alter target representations. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 28, 672-685. <https://doi.org/10.1037/0278-7393.28.4.672>
- Castorina, J. A., Barreiro, A. y Toscano, A. G. (2007). Dos versiones del sentido común: Las teorías implícitas y las representaciones sociales. En J. A. Castorina (Coord.), *Construcción conceptual y representaciones sociales. El conocimiento de la sociedad* (pp. 205-238). Miño y Dávila Editores.
- Camilloni, A. R. W. (2010). La validez de la enseñanza y la evaluación ¿todo a todos? En R. Anijovich (Comp.), *La evaluación significativa* (pp. 22-42). Paidós.
- Cardoner, C. (2016). Una noción de evaluación: La evaluación formativa en el marco de las concepciones de Finlandia y la ciudad de Buenos Aires. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 9(1), 75-90. <https://doi.org/10.15366/riee2016.9.1.005>
- Celman, S. E. (2009). Evaluando la evaluación. Tensiones de sentidos en el nivel universitario. *Educere*, 13(46), 777-783.
- Clement, J. (1993). Using bridging analogies and anchoring intuitions to deal with students' preconceptions in physics. *Journal of Research in Science Teaching*, 30, 1241-1257.
<https://doi.org/10.1002/tea.3660301007>
- Copello Levy, M. I. y Sanmartí P. N. (2001). Fundamentos de un modelo de formación permanente del profesorado de ciencias centrado en la reflexión dialógica sobre las concepciones y las prácticas. *Enseñanza de las Ciencias*, 19(2), 269-283.
<https://doi.org/10.5565/rev/ensciencias.4003>
- Day, S. B. y Gentner, D. (2007). Nonintentional analogical inference in text comprehension. *Memory & Cognition*, 35, 39-49. <https://doi.org/10.3758/bf03195940>
- Fernández-Garcimartín, C., Fuentes Nieto, T., Molina Soria, M. y López-Pastor, V. M. (2022). La participación del alumnado en la evaluación formativa en formación del profesorado. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 15(1), 61-80.
<https://doi.org/10.15366/riee2022.15.1.004>
- Hoffman, J. (2010). La evaluación mediadora. En R. Anijovich(Comp.), *La evaluación significativa* (pp. 73-102). Paidós.
- Hummel, J. E. y Holyoak, K. J. (1997). Distributed representations of structure: A theory of analogical access and mapping. *Psychological Review*, 104, 427-466.
<https://doi.org/10.1037/0033-295X.104.3.427>
- Mato, J. y Vizueté, J. C. (2018). La evaluación formativa: Interpretación y experiencias. *Mikarimin. Revista Científica Multidisciplinaria*, 5(1), 1-8.
- Minervino, R., Oberholzer, N. y Trench, M. (2013). Global similarity overrides element similarity when evaluating the quality of analogies. *Journal of Cognitive Science*, 14, 287-317.
<https://doi.org/10.17791/jcs.2013.14.3.287>
- Monge, C., Gómez, P. y García-Barrera, A. (2022). La justicia social en la concreción curricular de los grados de maestro. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 11(1), 197-213. <https://doi.org/10.15366/riejs2022.11.1.011>
- Hidalgo, N. y Murillo J. (2017). Las concepciones sobre el proceso de evaluación del aprendizaje de los estudiantes. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 15(1), 107-128. <https://doi.org/10.15366/reice2017.15.1.007>
- Hortigüela, D., Abella García, V. y Pérez-Pueyo, A. (2016). ¿Se han implantado las competencias básicas en los centros educativos? Un estudio mixto sobre su

- programación como herramienta de aprendizaje. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 8(1), 177-192. <https://doi.org/10.17583/qre.2015.1348>
- Hortigüela, D., Pérez-Pueyo, A. y González-Calvo, G. (2019). Pero... ¿A qué nos referimos realmente con la evaluación formativa y compartida? Confusiones habituales y reflexiones prácticas. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 12(1), 13-27. <https://doi.org/10.15366/riee2019.12.1.001>
- Gentner, D. y Markman, A. B. (1997). Structure mapping in analogy and similarity. *American Psychologist*, 52, 45-56. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.52.1.45>
- Gentner, D. y Smith, L. (2012). Analogical reasoning. En V. S. Ramachandran (Ed.), *Encyclopedia of human behavior* (pp. 130-136). Elsevier. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-375000-6.00022-7>
- Lizandra, J., Valencia-Peris, A., Atienza Gago, R. y Martos-García, D. (2017). Itinerarios de evaluación y su relación con el rendimiento académico REDU. *Revista de Docencia Universitaria*, 15(2), 315-328. <https://doi.org/10.4995/redu.2017.7862>
- Olgúin, V., Tavernini, L. M. y Matelo, F. M. (2016). ¿Son efectivas las analogías para persuadir a las personas? [Comunicación]. En VVAA (Org.), *Actas de Resúmenes de la XV Reunión Nacional y IV Encuentro Internacional de la Asociación Argentina de Ciencias del Comportamiento*. CONICET.
- Palou De Maté C., De Pascuale, R., Herrera, M. y Pastor, L. (2001). *Enseñar y evaluar. Reflexiones y propuestas*. Gema Grupo Editor Multimedial.
- Perner, J. (1994). *Comprender la mente representacional*. Paidós.
- Pérez Expósito, L. y González Aguilar, D. A. (2016). Dime cómo evalúas y te diré qué enseñas. Un análisis teórico sobre las relaciones entre la evaluación del aprendizaje y la enseñanza-aprendizaje de la justicia social. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 4(1), 136-148.
- Perrott, D. A., Gentner, D. y Bodenhausen, G. V. (2005). Resistance is futile: The unwitting insertion of analogical inferences in memory. *Psychonomic Bulletin & Review*, 12, 696-702. <https://doi.org/10.3758/bf03196760>
- Prieto, M. (2008). Creencias de los profesores sobre evaluación y efectos incidentales. *Revista de Pedagogía*, 29(84), 123-144.
- Prieto, M. y Contreras, G. (2008). Las concepciones que orientan las prácticas evaluativas de los profesores: un problema a develar. *Estudios Pedagógicos*, 34(2), 245-262. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052008000200015>
- Santos Guerra, M. A. (1996). Evaluar es comprender. De la concepción técnica a la dimensión crítica. *Revista de Investigación en la Escuela*, 30, 5-13. <https://doi.org/10.5354/0717-3229.2003.47513>
- Santos Guerra, M. A. (2003). Dime cómo evalúas y te diré que tipo de profesional y de persona eres. *Enfoques Educativos*, 5(1), 69-80. <https://doi.org/10.5354/0717-3229.2003.47513>
- Scriven, M. (1967). The methodology of evaluation. En R. W. Tyler, R. M. Gagné y M. Scriven, (Eds.), *Perspectives of curriculum evaluation* (pp. 39-83). Rand McNally.
- Steiman, J. (2010). *Las prácticas de evaluación. Más didáctica*. Miño y Dávila.
- Temporelli, W. (2016). *Cambio conceptual. El docente como movilizador de las estructuras de pensamiento*. Estación Mandioca.
- Trench, M. y Minervino, R. A. (2020). *Distant connections: The memory basis of creative analogy*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-52545-3>
- Utha, K. (2015). *Formative assessment practices in Buthanese secondary schools and its impact on quality of education* [Tesis de Doctorado]. Aalborg University Denmark.
- Vandeyar, S. y Killen, R. (2007). Educators' conceptions and practice of classroom assessment in post-apartheid South Africa. *South African Journal of Education*, 27(1), 101-115.

Breve CV de los/as autores/as

Marcelo A. Salica

Profesor en Química, Física y Merceología (UNNE), Licenciado en Tecnología Educativa por la Universidad Tecnológica Nacional, Especialista en Currículum y Prácticas Escolares en Contexto (FLACSO) y Magister en Procesos Educativos Mediados por Tecnología por la Universidad Nacional de Córdoba, Doctorando en Enseñanza de las Ciencias Exactas y Naturales por la Universidad Nacional del Comahue (UNCo). Actualmente se desempeña como Profesor a cargo de la Práctica Docente y del Taller de Tecnología Educativa para Práctica Docente del Profesorado en Química y en Física de la Facultad de Ingeniería de la UNCo. Es integrante de la Comisión de Seguimiento Curricular del Profesorado en Química y miembro académico de la Maestría en Enseñanza de las Ciencias Exactas y Naturales de la Universidad Nacional del Comahue. Email: profchelofca@gmail.com

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-2652-0701>

María P. Portela

Estudiante avanzada de la carrera de Psicología e integrante alumna del Proyecto de investigación “Intervenciones mediante analogías para potenciar las habilidades argumentativas, creativas y de enseñanza-aprendizaje” (C158). Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional del Comahue. Email: ma.pau.portela@gmail.com

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-1282-7721>

Valeria Olguin

Licenciada en Psicología por la Universidad Nacional de Córdoba, Magister en Psicología Cognitiva y Aprendizaje por la Universidad Autónoma de Madrid, Doctora en Psicología por la Universidad Nacional de Córdoba y Posdoctora en Psicología con Orientación en Metodología de Revisión por la Universidad de Flores. Actualmente se desempeña en la Facultad de Ciencias de la Educación (UNCO) como Investigadora y Profesora de carreras de grado y posgrado. Sus campos de interés son el razonamiento mediante analogías aplicado a la creatividad, la enseñanza de las ciencias y la argumentación. Cuenta con numerosas presentaciones en reuniones científicas y publicaciones en revistas nacionales e internacionales. Email: valeria.olguin@face.uncoma.edu.ar

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-1512-3081>