

# Informe sobre Metodología de la Encuesta de Evaluación Docente 2020, de la Universidad del Bío-Bío.

VICERRECTORIA ACADÉMICA  
DIRECCIÓN GENERAL DE ANÁLISIS INSTITUCIONAL  
UNIVERSIDAD DEL BÍO-BÍO

Marzo de 2021

## Contenido

Informe sobre Metodología de la Encuesta de Evaluación Docente 2020, de la Universidad del Bío-Bío.....	1
ANTECEDENTES .....	3
DISCUSIONES SOBRE LA EVALUACIÓN DE LA DOCENCIA UNIVERSITARIA.....	4
LA EVALUACIÓN DOCENTE EN LA UNIVERSIDAD DEL BÍO-BÍO .....	7
HACIA UNA EVALUACIÓN PERTINENTE Y QUE CONTRIBUYA A LA RETROALIMENTACIÓN DE LA PRÁCTICA DOCENTE .....	8
METODOLOGÍA PARA EL DISEÑO Y EVALUACIÓN DE LAS PROPIEDADES PSICOMÉTRICAS DE LA ENCUESTA DE EVALUACIÓN DOCENTE 2020. ....	9
Etapa 1: Levantamiento de dimensiones y temáticas a ser evaluadas.....	9
<b>Proceso de reformulación Encuesta Docente .....</b>	<b>9</b>
Etapa 2: Propuesta de instrumento y validez de contenido .....	17
Etapa 3: Análisis de confiabilidad del instrumento .....	18
Referencias.....	23
<b>Anexo 1: ENCUESTA DOCENTE PROPUESTA FINAL.....</b>	<b>26</b>
<b>Anexo 2: Estadísticos de validez y confiabilidad .....</b>	<b>31</b>
<b>Anexo 3: Cuadro de validez y confiabilidad para la encuesta OEDD .....</b>	<b>33</b>

## ANTECEDENTES

La Universidad del Bío-Bío, a través de un proceso coordinado entre la Vicerrectoría Académica y la Dirección General de Análisis Institucional, efectúa un proceso de actualización de la Encuesta de Evaluación Docente, que ha sido aplicada a partir del año 2010 en la institución, y la cual, se considera que requiere ser actualizada a fin de evaluar de manera pertinente la labor docente desde la perspectiva estudiantil.

Lo anterior, considerando los nuevos y cambiantes escenarios, incluido el de la pandemia por covid-19, que ha contemplado el desafío de la docencia a distancia, asimismo, la relevancia de las diversidades estudiantiles y la convivencia en el aula, y también, la importancia de medir de manera efectiva y con miras al fortalecimiento y mejora continua, retroalimentando al cuerpo académico sobre las percepciones del estudiantado en cuanto a la docencia universitaria.

Este documento, muestra en primer lugar, las discusiones académicas en torno a los procesos de evaluación docente, seguido de un resumen acerca del actual instrumento aplicado en la institución, las etapas del procedimiento metodológico que se han desarrollado para una propuesta nueva, y finalmente, la evaluación de las propiedades psicométricas del instrumento.

## DISCUSIONES SOBRE LA EVALUACIÓN DE LA DOCENCIA UNIVERSITARIA

Evaluar la docencia universitaria ha sido un aspecto recurrente en el tiempo, muchas son las investigaciones y numerosos los artículos escritos al respecto. A saber, Durán-Aponte y Arias-Gómez (2016) expresan que en el año 1965 la Universidad de Michigan comienza a desarrollar el Student Instruccional Report (SIR), instrumento que busca medir la efectividad de la actividad docente en dicha institución, mediante el estudio de la opinión de estudiantes. De acuerdo con Feldman (1976), es fundamental que la efectividad de la labor docente considere la importancia de la organización de las materias y el curso, la comunicación efectiva, conocimiento y entusiasmo por la materia enseñada, actitud positiva hacia el estudiantado, equidad en los exámenes y calificaciones, y, flexibilidad en enfoques de la enseñanza.

Lo anterior da cuenta de que la labor docente es compleja, por tanto, su medición no está exenta de dificultades, debido a su carácter multidimensional. Por tanto, la evaluación requiere tener dicha característica para que se acerque a un indicador lo más próximo y real de desempeño de la docencia, para lo cual se requiere de un instrumento que considere métodos mixtos de evaluación, adecuados al contexto específico en el cual se desarrolla esta labor, a fin de que sea pertinente a la institución, el estudiantado y el profesorado (Elizalde y Reyes, 2008).

Hay autores que destacan algunas dificultades que acontecen la evaluación de la actividad docente, entre los que sobresale Garduño (2000), afirmando que desde los años setenta empiezan a surgir investigaciones aisladas que ponían en duda la validez de los cuestionarios, porque se consideraban medidas sesgadas e incompletas del desempeño docente. Garduño (2008) expresa que la evaluación docente surge con un afán formativo, que pretendía retroalimentar al profesor con la información recolectada. Sin embargo, ésta ha incidido en diversos aspectos del desarrollo del académico, por ejemplo, ascensos e incremento en sus remuneraciones. En particular destaca la relevancia de considerar la evaluación docente como parte de las políticas de incentivos para la profesión académica, sin embargo, se debe tomar en cuenta que no es lo único que desarrolla un/a académico/a, puesto que esta evaluación solo considera la docencia, y no así la investigación o la extensión universitaria, aspectos que tienen otras valoraciones y que debieran considerar mecanismos diferentes de evaluación.

Otra dificultad que Garduño (2000; 2008) considera, es que los/as académicos/as no consideran apropiado ser evaluados/as por el estudiantado, dada la dificultad que implica medir o apreciar los efectos de la docencia. Lo que mejor pueden hacer los cuestionarios es dar una apreciación del índice de satisfacción del estudiante; para ello se ha optado evaluar, fundamentalmente, el proceso docente y pocas veces los resultados. Por otra parte, este autor destaca que aspectos como la elaboración de programas, materiales didácticos y todo lo que conlleva la preparación de la tarea docente, no necesariamente será considerada a través de un cuestionario contestado por estudiantes; de allí la relevancia de que este instrumento no sea el único indicador de medición de la labor académica y/o docente.

En el mismo contexto, el autor cuestiona la burocracia tras el proceso de evaluación docente en las universidades, y lo compara con las evaluaciones hacia otras

profesiones, las cuales no tienen el mismo despliegue administrativo, con importantes costos y carga burocrática, pese a la consistencia y validez de la acción que está siendo evaluada. Asimismo, indica la complejidad de “certificar” la labor académica a través de la evaluación estudiantil, dadas las complejidades que implica la medición de “un buen profesor”, considera este proceso más bien como un indicador de control y de otorgamiento de incentivos, que, para el estudiantado es aburrido de responder, y para el profesorado (sometido a un constante e injustificado escrutinio), resulta poco útil e incompleto (Garduño, 2000: 2008).

Según Johnson (2002) la probabilidad de que un estudiante le otorgue al profesor un alto puntaje en el cuestionario es tres veces mayor si el estudiante obtiene un 100% en lugar de un 80% de calificación. Por otro lado, Clayson, Frost y Sheffet (2006) señalan que, si el profesor da altas notas, los estudiantes también.

La evaluación de la docencia a nivel universitario ha sido un tema de continua discusión, tal y como lo expresan Durán-Aponte y Durán-García (2015), y Durán-Aponte y Arias-Gómez (2016), quienes afirman que:

“La evaluación de la docencia universitaria ha sido un aspecto de continua discusión en donde han participado los involucrados y los interesados a lo largo del tiempo. En algunas universidades de Iberoamérica se ha institucionalizado la evaluación de la docencia universitaria a través del uso de cuestionarios por diversas razones, y algunas de ellas son; como mecanismo para mejorar la calidad institucional, incentivo al personal, generar confianza de parte del alumnado, entre otros”.

Por su parte, Alvarado et al. (2012) expresan que no existe un claro consenso sobre cómo evaluarla, ellos afirman que en Chile la evaluación docente no es un tema trivial, pese a que la investigación en la materia es incipiente y poco concluyente, por lo tanto, se constituye como un aspecto inconcluso en cuanto al debate acerca de las metodologías adecuadas para medir la calidad de la docencia.

En cuanto a las dimensiones que se han empleado en un cuestionario para evaluar la docencia por parte de los estudiantes, si bien no existe consenso al respecto, se han encontrado varias propuestas entre las cuales destacan las siguientes:

- una buena organización de la materia y curso, comunicación efectiva, el conocimiento y el entusiasmo por la materia y la enseñanza, actitud positiva hacia los estudiantes, la equidad en los exámenes y calificaciones y flexibilidad en enfoques de la enseñanza (Feldman, 1976),
- interacción docente-estudiante, organización y objetivos del curso, entusiasmo, justicia en las evaluaciones, flexibilidad, motivación al pensamiento independiente y capacidad de expresión oral (Rivas, 1984),
- la organización y planeación de la clase, el dominio del conocimiento, la comunicación con los estudiantes y su disponibilidad para atenderlos y la manera de evaluar el aprendizaje (Garduño, 2008),
- su forma de organizar y dictar la asignatura, la manera de atenderlos y tratarlos y la forma de evaluarlos (Elizalde y Reyes, 2008),
- a) organización-presentación: representa que tan bien el profesor planificó y organizó el curso, y su capacidad para exponer la materia de forma clara y adecuada. b) actitud: se refiere a la forma de relacionarse con los alumnos, su disponibilidad y trato justo hacia los estudiantes. c) evaluación: mide la percepción del estudiante en relación con cuán apropiados son los métodos

de evaluación utilizados por el profesor (Brandler, 1990 y Durán-Aponte y Arias-Gómez, 2016).

De acuerdo con lo expresado por Durán-Aponte y Arias-Gómez (2016), los investigadores Rueda y Torquemada (2008) revisaron nueve cuestionarios de evaluación docente aplicados en instituciones de educación superior mexicanas y agruparon los ítems en tres bloques:

1) Criterios genéricos: si el profesor presenta los criterios de evaluación al inicio del curso.

2) Adecuación con propósitos y/o curso: si la evaluación de profesor se corresponde con lo dado en el curso.

3) Atributos particulares: si realiza de forma imparcial la evaluación.

Por otra parte, diferentes las escalas de medición empleadas para responder el instrumento, se han empleado escalas Likert y escalas tipo Likert, entre las que se puede mencionar:

- de 6 ("excelente") a 1 ("deficiente") (Brandler, 1990),
- de 1 ("no se cumplió en ningún docente") a 5 ("se cumplió totalmente en todos los docentes") (Durán-Aponte y Durán-García, 2015),
- de 1 ("desacuerdo") a 5 ("de acuerdo") (Durán-Aponte y Arias-Gómez, 2016).

Es importante destacar el comentario de Elizalde y Reyes (2008), quienes afirman: "El proceso de evaluación de la docencia se debe analizar y someter a valoración permanente por todos los involucrados en el proceso; en conjunto, en cada uno de sus componentes y en cada una de sus etapas".

Por otro lado, respecto a la evaluación del instrumento utilizado, el Análisis Factorial es una técnica usada con frecuencia en la validación de cuestionarios (Chávez et al., 2013; Inzunza et al., 2015). Al ajustar un modelo de variables latentes, un aspecto crucial es establecer su validez discriminante (Farrell, 2010; Costa et al., 2015; Henseler et al., 2015), que puede entenderse como la extensión dónde la variable latente A discrimina de otra variable latente B (Farrell, 2010). Sin la validez discriminante, no se puede tener certeza de si los resultados que confirman el diagrama estructural supuesto son consistentes (Farrell, 2010). En las investigaciones relacionadas con la educación, este prerrequisito no siempre está evaluado.

## LA EVALUACIÓN DOCENTE EN LA UNIVERSIDAD DEL BÍO-BÍO

La actual encuesta de evaluación docente de la Universidad del Bío-Bío, data del año 2010, fue efectuada en contexto de una asesoría técnica solicitada por la Dirección de Docencia de la época, y que, para llegar al instrumento, se desarrolla un proceso metodológico basado fundamentalmente por entrevistas a académicos/as directivos/as del gobierno universitario, y directores de departamento, de escuelas y docentes de ambas sedes considerados como informantes claves para el proceso, el cual no tuvo participación estudiantil dado que no llegan a las convocatorias efectuadas para el desarrollo de este proceso.

El instrumento desarrollado a partir del año 2010 considera cuatro áreas: (i) docencia, (ii) administración-gestión, (iii) relaciones humanas y, (iv) valores institucionales. Dentro del área de docencia, se subdivide en tres dimensiones (i.i) planificación, (i.ii) didáctica, y (i.iii) evaluación. En total, se consideran 19 ítems, con escala tipo Likert que considera las mismas cuatro alternativas de respuesta para la totalidad del instrumento, estas son: (a) muy de acuerdo, (b) de acuerdo, (c) parcialmente de acuerdo, y (d) en desacuerdo. Finalmente incluye una calificación que el/la estudiante debe hacer al/la Docente, con una escala de 1 a 4, donde 1= mal y 4= muy bien, y finalmente, el/la estudiante debe señalar su porcentaje de asistencia a clases.

Este instrumento, utilizado durante la última década en la institución, se considera que debe ser actualizado y contextualizado, tomando en cuenta las discusiones presentadas en el apartado anterior, y, reconociendo que, desde el punto de vista metodológico, se muestran dificultades en la forma de medir algunos ítems, ya que la escala tipo Likert utilizada, es poco flexible, y no necesariamente mide de manera pertinente la labor docente.

Junto a lo anterior, es importante señalar, que el instrumento es unidimensional, y no permite incorporar elementos que apunten a la experiencia en el aula universitaria, así como tampoco, aspectos como la no discriminación, el respeto y la inclusión de las diversidades, se suma a ello, la relevancia de incorporar, nuevas formas de ejercicio docente, sobre todo en contexto de lo que la pandemia del coronavirus ha impulsado durante el último año, donde la experiencia ha sido a través de aulas virtuales.

Se considera necesario, además, evaluar con escalas diferenciadas y acordes a las afirmaciones o preguntas realizadas, en el caso de preguntas cerradas, para que midan apropiadamente lo que se está queriendo evaluar. Asimismo, se considera pertinente la incorporación de preguntas abiertas que ayuden a identificar desde la experiencia estudiantil, el clima de aprendizaje en el aula.

Por último, el test de Lawshe modificado muestra que los ítems 7, 12, 20, 23 y 24 deberían ser rechazados (ver cuadro Anexo 3), por lo que no es apropiado que formen parte de la encuesta. De manera global, el valor de CVI es de 0,74 lo que de acuerdo a Polit y Beck (2006), no es suficiente para considerar la encuesta como un instrumento válido. En conclusión, la encuesta no tiene validez de contenido, esto es, **la encuesta no mide lo que dice que está midiendo.**

## HACIA UNA EVALUACIÓN PERTINENTE Y QUE CONTRIBUYA A LA RETROALIMENTACIÓN DE LA PRÁCTICA DOCENTE

Durante el año 2020, se efectúa una propuesta que modifica la actual Encuesta de Evaluación Docente, luego de diez años de aplicación, a fin de generar un instrumento actualizado, pertinente y que apunte hacia la retroalimentación de la labor docente.

Para ello, se propone como objetivo *retroalimentar a académicos/as sobre su práctica docente desde la percepción estudiantil, contribuyendo a la mejora continua del ejercicio y calidad de la docencia impartida en la Universidad del Bío-Bío*. Para alcanzar este objetivo, el instrumento incorpora tres dimensiones (i) gestión del proceso formativo, (ii) didáctica del proceso enseñanza-aprendizaje, y (iii) clima de aprendizaje en el aula.

La (i) gestión del proceso formativo, se espera medir a través de cinco preguntas, con escalas dicotómicas y tipo Likert que apuntan a aspectos de temporalidad; lo relativo a la (ii) didáctica en el proceso enseñanza-aprendizaje, considera diez preguntas, con escalas dicotómicas, y escalas tipo Likert, que permiten conocer aspectos de temporalidad y grado de acuerdo o desacuerdo frente a algunas temáticas. En cuanto al (iii) clima de aprendizaje en el aula, se apunta por primera vez a aspectos relativos al trato inclusivo hacia la diversidad estudiantil, con dos preguntas, una tipo Likert que mide la temporalidad, y una pregunta abierta que considera un relato estudiantil acerca de su experiencia en relación a la temática.

Esta Encuesta, es un instrumento que se diferencia del anterior, principalmente en el ordenamiento de las dimensiones, la forma de preguntar, la diferenciación de las respuestas y escalas propuestas para ello, y la incorporación de una pregunta abierta, puesto que, de esta manera se espera que la evaluación de la labor docente sea pertinente, y esté enfocada a retroalimentar a quienes ejercen esta labor, a fin de mejorar y/o fortalecer los distintos aspectos evaluados por el cuerpo estudiantil.



# METODOLOGÍA PARA EL DISEÑO Y EVALUACIÓN DE LAS PROPIEDADES PSICOMÉTRICAS DE LA ENCUESTA DE EVALUACIÓN DOCENTE 2020.

La nueva Encuesta de Evaluación Docente, busca a través de un cuestionario semicerrado y autoadministrado, evaluar la labor de la docencia universitaria. Para ello se requiere a lo menos tres etapas:

- 1) Levantamiento de dimensiones y temáticas a ser evaluadas
- 2) Propuesta de instrumento y validez de contenido
- 3) Análisis de confiabilidad del instrumento

Los resultados de las etapas se detallan a continuación.

## Etapa 1: Levantamiento de dimensiones y temáticas a ser evaluadas

- ✓ Se desarrollan grupos focales con académicos/as de las sedes Concepción y Chillán.
- ✓ Se desarrollan grupos focales con estudiantes de las sedes Concepción y Chillán.

Los resultados de este proceso son analizados mediante análisis cualitativo de discursos, lo cual permite tener una mirada acerca de las consideraciones de ambos grupos de estudio para la posterior propuesta de Evaluación Docente.

## **Proceso de reformulación Encuesta Docente**

Se presenta el procedimiento metodológico y de procesamiento de la información para la reformulación del instrumento de evaluación Encuesta Docente realizado durante los años 2019- 2020 por un equipo de la DGAI.

### **i. Estrategia Metodológica**

A partir de los acelerados cambios que vive la sociedad actual y la revisión constante del instrumento, se demuestra la necesidad de reformular el diseño y validación de la encuesta de evaluación docente. Para esto se diseña una estrategia metodológica basada en:

1. Revisión bibliográfica de investigaciones académicas sobre encuesta docente en América Latina y Chile.

2. Revisión de procesos e instrumentos de encuesta docente de universidades chilenas.
3. Consulta participativa a docentes y estudiantes para identificar las dimensiones e ítem principales de evaluación. Se realiza una consulta online a docentes utilizando preguntas estructuradas de respuesta abierta y dos grupos focales con representantes de federaciones y centros de estudiantes de ambas sedes de la UBB.
4. Análisis de Contenido de fuentes secundarias y primarias de información recopiladas en los puntos 1, 2 y 3.

## ii. Procesamiento de Información

El Análisis de Contenido cualitativo como técnica para la revisión de textos y documentos tiene diversas aproximaciones teóricas y metodológicas. Centradas en general a revelar el “*sentido que emerge de los textos*” (Piñuel, 2002 en Díaz, 2018: 125)<sup>1</sup> técnica que permite no sólo identificar los contenidos dentro de un corpus sino también interpretarlos dentro de su contexto de producción y recepción, mediante procedimientos sistemáticos.

Basado en la propuesta de Arbeláez & Onrubia (2014, en Díaz, 2018: 127) el procesamiento de la información se realiza distinguiendo tres etapas:

- i) Fase teórica de preanálisis donde se revisa superficialmente los documentos permitiendo identificar las primeras aproximaciones a las temáticas.
- ii) Fase descriptiva-analítica donde se describen y analizan los artículos.
- iii) Fase Interpretativa de las categorías emergentes.

Durante el proceso se realiza una categorización que permite clasificar y agrupar las unidades de registro a partir de criterios, que en este caso obedecen a su semántica, es decir áreas conceptuales que se identifican como principales nudos a considerar en la reformulación de la encuesta docente.

En este sentido, para la revisión bibliográfica de investigaciones académicas se identifica un número de 15 artículos científicos publicados entre los años 2015-2020 categorizando los documentos que reflexionan sobre a) el diseño y validación de

---

<sup>1</sup> Díaz Herrera (2018). Investigación cualitativa y análisis de contenido temático. Orientación intelectual de Revista Universum. En Revista General de Información y Documentación 28(1) 2018:119-142. Revisado el 2 de septiembre 2020.

encuestas e instrumentos de evaluación y, b) los procesos de evaluación docente de universidades latinoamericanas.

## **Principales Nodos Identificados**

Dentro de la revisión bibliográfica, uno de los principales nodos identificados se centra en abordar las preguntas en torno a ¿Para qué evaluar?, ¿Cómo evaluar? y ¿cómo abordar los desafíos actuales de las comunidades educativas? En este sentido existen muchos cuestionamientos respecto a cuáles son los objetivos y los principios rectores de este tipo de evaluación, que por una parte homogenizan los procesos educativos sin reconocer las particularidades de las distintas disciplinas y docentes. También se discute sobre cómo se diseñan los índices de satisfacción del estudiante, desde qué lógica de gestión educativa, si la evaluación se centra en los resultados o procesos de enseñanza y sus ponderaciones, entre otros aspectos.

Otro problema observado dentro de la bibliografía se centra en discutir sobre cómo generar instrumentos válidos y confiables. Para esto, la estadística y otras disciplinas han elaborado distintos mecanismos que permitan hacer las mediciones incorporando la evaluación de dimensiones cualitativas.

Sin duda, no existe consenso respecto a cómo evaluar. Actualmente la discusión exige abordar el problema desde un enfoque constructivo que reconozca la labor profesional ante la educación en cuanto a su proceso de formación, incorporando como reto la diversidad del cuerpo estudiantil y el derecho a ser diferente (Giné y Piqué, 2007)<sup>2</sup>. A esto se suma que cada proceso tiene que estar relacionado con el modelo de docencia de cada institución educativa y su pertinencia social.

En cuanto a los procesos e instrumentos de encuesta docente se revisan los casos de 11 universidades chilenas acreditadas<sup>3</sup> incluyendo los antecedentes de la propia institución. Los documentos se categorizan identificando a) principios orientadores, b) objetivos, c) dimensiones y, d) tipo de evaluación.

---

<sup>2</sup> Giné Núria y Piqué Begoña (2007). Evaluación para la inclusión. siete propuestas en forma de tesis. Aula de Innovación educativa. Núm. 163- 164: 7-11.

<sup>3</sup> Pontificia Universidad Católica de Chile, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Universidad de Chile, Universidad Católica de la Santísima Concepción, Universidad de Concepción, Universidad de las Américas, Universidad de la Frontera, Universidad del Bío-Bío, Universidad Arturo Prat, Universidad Playa Ancha y Universidad Santiago de Chile.

## Principales Nodos Identificados

### a) Principios Orientadores de los instrumentos de evaluación de la docencia

- Calidad docente
- Desempeño docente
- Mejora continua de procesos de formación
- Fortalecimiento de la docencia

### b) Objetivos de los instrumentos de evaluación de la docencia

- Retroalimentación a académicos
- Identificar fortalezas y aspectos pedagógicos a mejorar de los y las docentes
- Contribuir al análisis de calidad docente
- Retroalimentar el ejercicio docente para mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje
- Generar información válida y confiable sobre prácticas docentes identificando fortalezas y debilidades para diseñar planes efectivos
- Monitorear la calidad de los cursos y profesores
- Conocer la percepción de estudiantes sobre la calidad de la docencia

### c) Dimensiones de los instrumentos de evaluación de la docencia

- Aplicación de conocimiento de docentes/competencias docentes/
- Organización de la enseñanza/planificación/ gestión del proceso formativo
- Metodología de la enseñanza/estrategia, métodos y técnicas de aprendizaje/ motivación y liderazgo/utilización de ambientes virtuales de aprendizaje/Procesos de enseñanza aprendizaje/diseño de ambientes de aprendizaje/Tecnologías de la información y comunicación/
- Evaluación y retroalimentación a estudiantes/
- Relación con estudiantes/ clima en el aula/ relaciones interpersonales/ comunicación

### d) Tipo de evaluación

- Notas de 1 a 7
- Escala Likert
- Por puntaje de 1 a 4 /1 a 5 que va del muy de acuerdo al muy en desacuerdo

A partir de los dos insumos anteriores, para guiar la consulta participativa a docentes y estudiantes se identifican los siguientes elementos: a) propósito y objetivos del instrumento, b) dimensiones a medir respecto a metodologías de enseñanza-aprendizaje, práctica docente y conocimientos técnicos, c) mecanismos de aplicación, y d) incorporación de enfoque de inclusión. Esta última pregunta se incorpora luego de revisar la bibliografía donde se enuncia la necesidad de integrar el enfoque inclusivo ante los desafíos y normativas actuales chilenas y globales, como también los desafíos actuales que asume la universidad y que quedan expresados en el petitorio interno de las movilizaciones feministas del año 2018. Para el grupo focal se utilizan los mismos elementos identificados incorporando una pregunta en torno a la evaluación de la actual encuesta docente.

Se realizaron dos consultas participativas con 20 Académicos de ambas sedes y 24 estudiantes de ambas sedes que accedieron al llamado voluntariamente, durante los meses de marzo, abril y mayo de 2020. Los participantes académicos fueron convocados considerando su trayectoria académica, así como experiencia en gestión y formación universitaria. Los participantes del estamento estudiantil fueron convocados considerando a representantes de organizaciones estudiantiles como centros de estudiantes y federaciones de ambas sedes.

## **Principales Nodos Identificados**

### **i) Consulta a Estamento Académico**

El grupo consultado de académicos y académicas coincide en incorporar dentro de:

#### **a) Principios Orientadores del instrumento de evaluación de la docencia:**

- Cambiar el enfoque punitivo para transitar hacia un fin formativo y de mejoramiento continuo de las y los docentes.
- Insumo para la implementación de políticas docentes dentro de la institución.
- Enfocado hacia fortalecer el compromiso de mejoramiento de la calidad docente.

#### **b) Objetivos del instrumento de evaluación de la docencia**

- Desempeño académico vinculado a premios.
- Contribución al mejoramiento de la jerarquía docente.
- Retroalimentación para él o la docente.
- Docencia dinámica de actualización permanente.

- Conocer la percepción de estudiantes sobre sus docentes.
- Promover un diálogo profesional entre docentes y estudiantes.

**c) Dimensiones del instrumento de evaluación de la docencia:**

- **Proceso Multidimensional:** incorporación de evaluación a las diversas dimensiones que integra este proceso
- **Preparación de la enseñanza:** dominio de conocimientos, actualización del material didáctico y de apoyo, organización de contenidos y objetivos.
- **Metodología de enseñanza aprendizaje:** Enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes, utilización de TIC'S, retroalimentación de las clases, comunicación efectiva, técnicas de evaluación adecuadas a los contextos de aprendizaje, relación del conocimiento teórico con la práctica, innovación pedagógica, desarrollo de competencias destrezas y conocimientos.
- **Clima de aprendizaje y convivencia en el aula:** atención efectiva a las y los estudiantes, fomentar un clima de respeto, inclusión, aspectos actitudinales de docentes (habilidades afectivas)
- **Responsabilidad profesional:** cumplimiento del programa de estudio, horarios de consulta, puntualidad, entrega de calificaciones, etc.

**d) Tipo de evaluación:**

- Evaluación del proceso: evaluaciones sumativas y formativas para el desarrollo profesional.
- Incorpore una autoevaluación de docentes y estudiantes (entrevista por pares, informes de directivos, portafolio).

**ii) Consulta a Estamento Estudiantil**

Durante las jornadas de conversación grupal con representantes de organizaciones estudiantiles como centros de estudiantes y federaciones de ambas sedes emerge una fuerte crítica respecto al instrumento de evaluación y su finalidad. Así también se centran principalmente en definir los aspectos que debiera medir el instrumento poniendo especial énfasis en aspectos de trato y clima al interior del aula.

**a) Principios orientadores del instrumento de evaluación de la docencia:**

- Clara definición de la finalidad de este instrumento.
- Acceso a los resultados de la encuesta a tiempo (inicios de semestres).
- Cambiar el enfoque de la encuesta en el cuerpo estudiantil que, al ser obligatoria, se percibe como un deber y perdiendo el objetivo de esta.

**b) Objetivos del instrumento de evaluación de la docencia:**

- Evalué la calidad docente en sus múltiples dimensiones (actitudinal, metodológicas, técnicas)
- Herramienta de evaluación más que de percepción.

**c) Dimensiones del instrumento de evaluación de la docencia:**

- **Práctica docente:** Planificación académica, actitudinal (clima de aprendizaje), evaluación de la responsabilidad (puntualidad, cumplir con su palabra), convivencia (clima de respeto), recuperación de clases ante imprevistos, hacer ayudantías, horarios de consulta, evaluar la actuación profesional (ética, trato, responsabilidad), distribución del tiempo. Favorecer prácticas inclusivas y equitativas, ética profesional que no esté involucrado/a en denuncias por malos tratos, que evalúe prácticas de exclusión en el aula (identidad de género, étnica-nacional, condición social, discapacidad, conductas de acoso). Comunicación asertiva y resolución de conflictos.
- **Metodologías de enseñanza aprendizaje:** Hacer accesible el aprendizaje, Capacidad de autonomía para aprender, Adaptación, flexibilidad al contexto y grupos de estudio, Recursos utilizados y uso de tecnologías (actualizado),
- **Dominio de contenidos:** Disposición de aprender a aprender, actualice bibliografía, contenidos llevados a la práctica.

**d) Tipo de evaluación**

- Sencilla, corta y dinámica.
- Evalué el proceso (se implemente a mitad del curso y a finales)
- Actualizar el instrumento a las necesidades actuales de las y los estudiantes (recursos pedagógicos, tecnológicos, otros).

Un aspecto importante a considerar desde la bibliografía revisada, es que todos los instrumentos de evaluación docente se tienen que enfocar en medir las dimensiones en pertinencia con los contextos educativos. En este caso en la Universidad del Bío-Bío, desde la participación de las y los actores involucrados en este proceso, se hace imprescindible incluir como variable el enfoque de inclusión y equidad en el trato.

### iii. Reformulación de la Encuesta

A partir del procesamiento de información narrado en los apartados anteriores se definen las dimensiones que debería contener este instrumento, elaborando una propuesta de encuesta que fue revisada con actores estratégicos. Luego de incorporar la retroalimentación de estos, el instrumento se sometió a juicio de expertos.

De esta manera se define como **objetivo de la encuesta:**

Retroalimentar a académicas/os sobre su práctica docente desde la percepción estudiantil, contribuyendo a la mejora continua del ejercicio y calidad de la docencia impartida en la Universidad del Bío-Bío.

Se reestructura el documento definiendo 4 dimensiones:

- a) **Gestión del proceso formativo:** Evalúa la planificación y adecuación de contenidos para lograr resultados de aprendizaje, tiempos, instancias de retroalimentación y horarios de consulta.
- b) **Didáctica en el proceso enseñanza- aprendizaje:** Evalúa la estructura de la clase, el dominio de contenidos, que este sea comprensible, incorpore recursos didácticos, fomente el desarrollo de competencias, socialice instrumentos de evaluación, define tipos de evaluación.
- c) **Clima de aprendizaje en el aula:** Evalúa la convivencia, trato, respeto, inclusión, equidad, entre otros.
- d) **Adaptabilidad en prácticas docentes frente a la contingencia:** Evalúa la capacidad de adaptabilidad del proceso de enseñanza- aprendizaje a contextos complejos como movilizaciones sociales y situaciones de catástrofe.



## Etapa 2: Propuesta de instrumento y validez de contenido

La propuesta efectuada que surge como producto de la primera etapa, es sometida a un proceso de validez de contenido, para lo cual se calcularon los estadísticos de Lawshe (CVR), Lawshe modificado (CVR') y el índice Content Validity Index (CVI) definidos en Tristán-López (2008), solicitando la opinión de 12 expertos de acuerdo con la definición de experto dada en Escobar-Pérez & Cuervo-Martínez (2008). Para detalles de los estadísticos ver Anexo 2.

Los resultados de los estadísticos CVR', se han efectuado considerando la opinión de 24 expertos/as<sup>4</sup> que estuvieron dispuestos/as a evaluar la propuesta de instrumento, de un total de 58 académicos/as seleccionados/as e invitados a participar con representatividad por Facultad, su trayectoria y experiencia en gestión y formación académica. Todos los ítems son considerados aceptables Tabla 1, ya que el valor de CVR' para los reactivos es mayor a 0,58, que representa valor mínimo de aceptación de acuerdo con Tristán-López (2008).

Reactivo	Esencial	No esencial	CVR'	Aceptable
Ítem 1.1	24	0	1,00	Si
ítem 1.2	24	0	1,00	Si
ítem 1.3	20	4	0,83	Si
ítem 1.4	24	0	1,00	Si
ítem 1.5	24	0	1,00	Si
Ítem 2.1	22	2	0,92	Si
ítem 2.2	24	0	1,00	Si
ítem 2.3	22	2	0,92	Si
ítem 2.4	22	2	0,92	Si
ítem 2.5	23	1	0,96	Si
ítem 2.6	24	0	1,00	Si
ítem 2.7	20	4	0,83	Si
ítem 2.8	24	0	1,00	Si
ítem 2.9	20	4	0,83	Si
ítem 2.10	23	1	0,96	Si
Ítem 3.1	24	0	1,00	Si
ítem 3.2	21	3	0,88	Si
CVI			0,94	

Tabla 1: Valores CVR' y CVI.

<sup>4</sup> Se consideraron un mínimo de siete académicos/as por Facultad, que hayan tenido o tengan cargos de responsabilidad administrativa, con trayectoria en docencia y cargos de toma de decisiones.

Para evitar sesgos en las respuestas y dar mayor confiabilidad a quienes participan contribuyendo con su opinión, y, en concordancia con la perspectiva ética de los estudios enmarcados en ciencias sociales, se respeta el anonimato de los/as expertos/as.

El valor de *CVI* para los reactivos aceptados fue de 0.94, lo que de acuerdo con Polit & Beck (2006) es suficiente para considerar la encuesta como un instrumento válido.

### Etapa 3: Análisis de confiabilidad del instrumento

Una vez aplicado el nuevo instrumento, es necesario efectuar un análisis de confiabilidad, para ello, se ha considerado la siguiente secuencia:

Para estudiar la confiabilidad del instrumento se utilizó: la correlación ítem-total; el alfa de Cronbach y alfa ordinal, dado que este último estadístico es el que debe ser considerado para tratar respuestas del tipo cualitativa.

A continuación, se presentan ecuaciones con las cuales se estimarán estos estadísticos. Para detalles de formas explícitas ver Anexo 2.

Para evaluar la confiabilidad, se cuenta con una base de datos proporcionada por la Vicerrectoría Académica, la misma registra un total de 30491 encuestas respondidas por estudiantes del primer semestre de 2020. Se consideraron para la evaluación de las propiedades psicométricas del instrumento, 800 encuestas las cuales no presentan N/A en ninguno de sus ítems, y fueron seleccionadas aleatoriamente. Dicho procedimiento será replicado para el semestre 2020-2 a fin de corroborar los resultados obtenidos.

Se efectúa un Análisis Factorial Exploratorio para encontrar el modelo factorial subyacente que se ajuste mejor a los datos. Antes de lo cual se comprueba, fiabilidad y validez de los constructos adoptados para la medición de las diferentes variables latentes (Farrell, 2010).

## Resultados

La Tabla 2 presenta los resultados de los estadísticos alfa de Cronbach, alfa Ordinal, Guttman's Lambda y KMO. La consistencia interna del instrumento, que de acuerdo con la literatura (Vargas y Hernández, 2010) es el grado de congruencia con que un instrumento mide el atributo para el cual está diseñado. A menor variación de las mediciones repetidas de un instrumento, mayor la confiabilidad; vale decir, un instrumento de medida es fiable si proporciona aproximadamente el mismo tipo de respuestas para diferentes grupos de sujetos, o en repetidas aplicaciones a un mismo grupo de sujetos. La estimación de la correlación ítem-total, el alfa de Cronbach y alfa ordinal se muestran en el Tabla 1. Todas estas pruebas arrojaron como resultado que tiene una excelente consistencia interna, lo que indica que el **instrumento es fiable**.

	Correlación total de elementos corregida	Alfa de Cronbach al eliminar el ítem	Alfa Ordinal al eliminar el ítem	Guttman's Lambda 6 reliability	KMO
item_1_1	0,63	0,95	0,96	0,97	0,91
item_1_2	0,82	0,94	0,95	0,97	0,97
item_1_3	0,71	0,95	0,95	0,97	0,93
item_1_4_1	0,70	0,95	0,95	0,97	0,93

item_1_4_2	0,72	0.95	0.95	0.97	0.93
item_1_4_3	0,69	0.95	0.96	0.97	0.95
item_1_4_4	0,68	0.95	0.96	0.97	0.94
item_1_5_1	0,56	0.95	0.96	0.97	0.77
item_1_5_2	0,54	0.95	0.95	0.97	0.94
item_1_5_3	0,67	0.95	0.96	0.97	0.77
item_1_5_4	0,70	0.95	0.95	0.97	0.94
item_2_1	0,86	0.94	0.95	0.97	0.96
item_2_2	0,82	0.94	0.95	0.97	0.97
item_2_3	0,87	0.94	0.95	0.97	0.96
item_2_4	0,80	0.94	0.95	0.97	0.95
item_2_5	0,84	0.94	0.95	0.97	0.96
item_2_6_1	0,87	0.94	0.95	0.97	0.95
item_2_6_2	0,82	0.94	0.95	0.97	0.97
item_2_6_3	0,79	0.94	0.95	0.97	0.94
item_2_6_4	0,79	0.95	0.95	0.97	0.95
item_2_6_5	0,84	0.94	0.95	0.97	0.95
item_2_6_6	0,79	0.94	0.95	0.97	0.95
item_2_6_7	0,86	0.94	0.95	0.97	0.98
item_2_7	0,72	0.95	0.95	0.97	0.94
item_2_8	0,86	0.94	0.95	0.97	0.97
item_2_9	0,72	0.95	0.95	0.97	0.94
item_2_10	0,79	0.94	0.95	0.97	0.96
item_3_1	0,68	0.95	0.96	0.97	0.95
		0.95	0.96	0.97	0.95

Tabla 2: Confiabilidad y KMO

Los valores de la correlación ítem-total fluctúan entre 0,54 y 0,87, lo que indica una alta correlación entre cada ítem y el puntaje total. A su vez, los valores del alfa de Cronbach que consideran la matriz de Pearson, y son utilizados en contexto de datos continuos. El alfa ordinal, se considera apropiado para observaciones cualitativas y calculados sobre la matriz policórica, conveniente a este caso, dado que los datos son cualitativos. La interpretación de ambos estadísticos es similar y en este estudio, los son 0,95 y 0,96 respectivamente que representa un fuerte indicio de la **confiabilidad de la encuesta**.

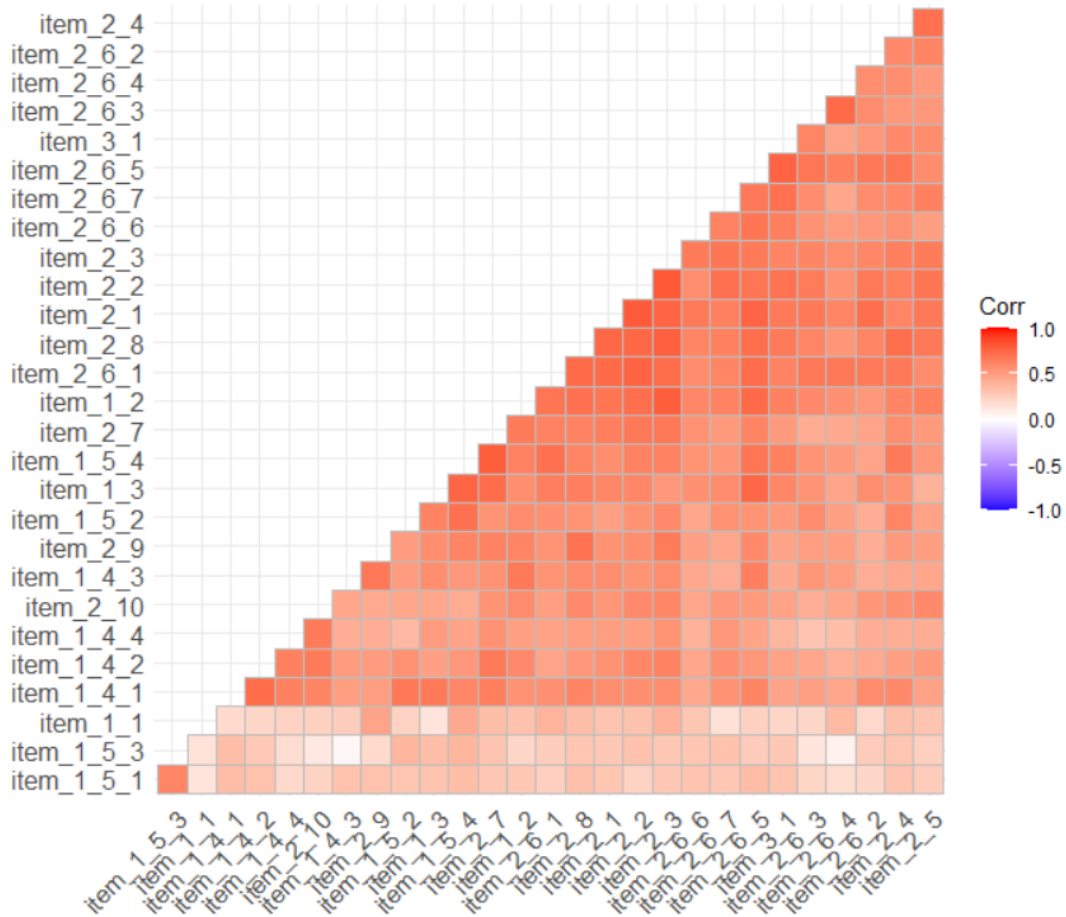


Figura 1: Correlación matriz policórica

El determinante de la matriz de correlación es  $3.744608e-170$  próximo de 0; el valor del  $t$  est KMO para la encuesta completa fue de 0,95 y el valor del estadístico Chi-cuadrado de Bartlett es 96007.42. Dados los valores de los estadísticos estamos en condiciones de realizar un Análisis Factorial.

### Parallel Analysis Scree Plots

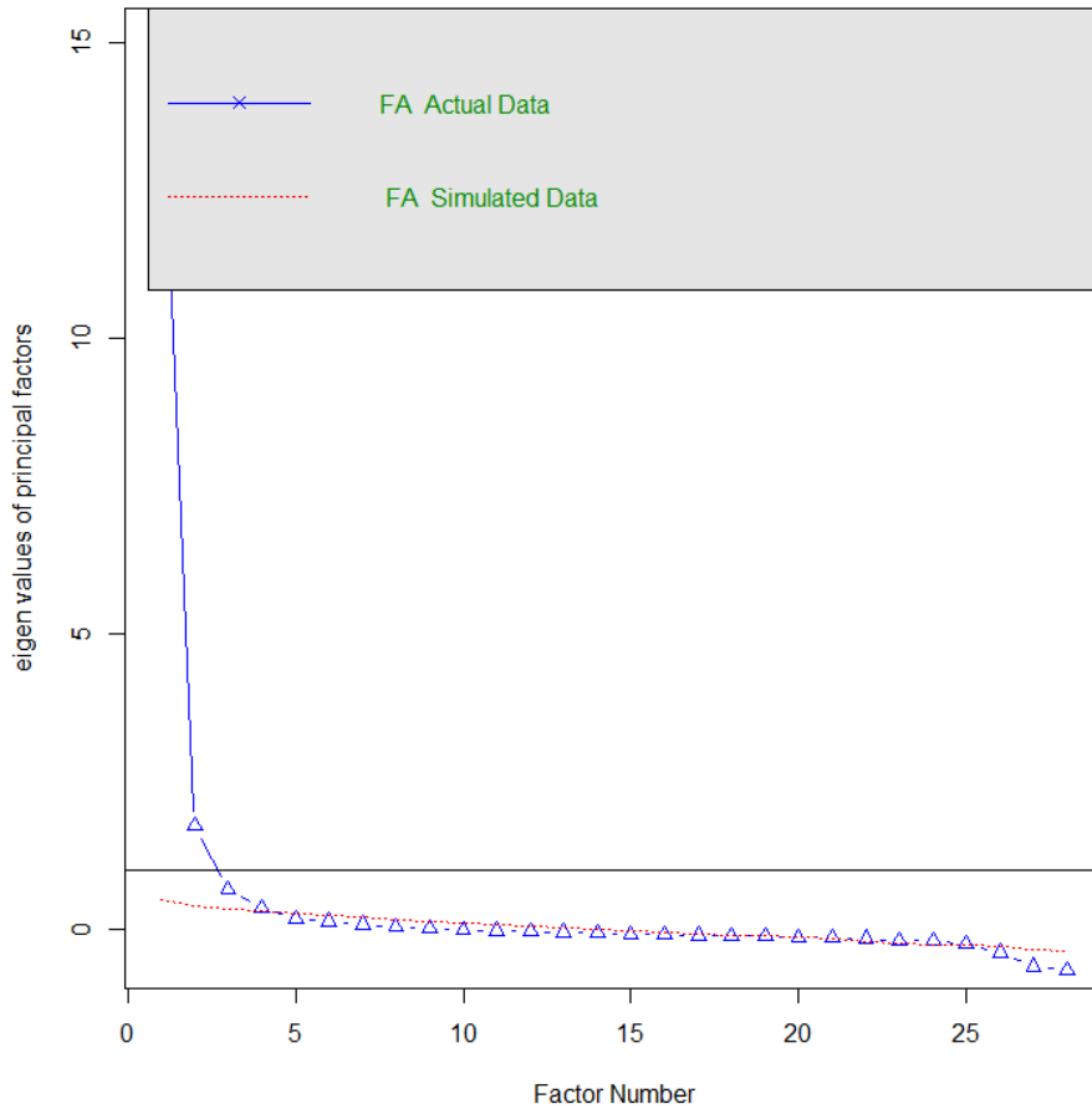


Figura 2: Análisis paralelo Scree plots

El análisis paralelo sugiere utilizar **3 factores**. Para la construcción de los factores se utiliza rotación varimax, la cual es un método de rotación ortogonal que minimiza el número de variables con saturaciones altas en cada factor y simplifica la interpretación de los factores. El modelo obtenido es presentado en Figura 4 que, al ser un gráfico de árbol, puede ayudar a la interpretación.

## Factor Analysis

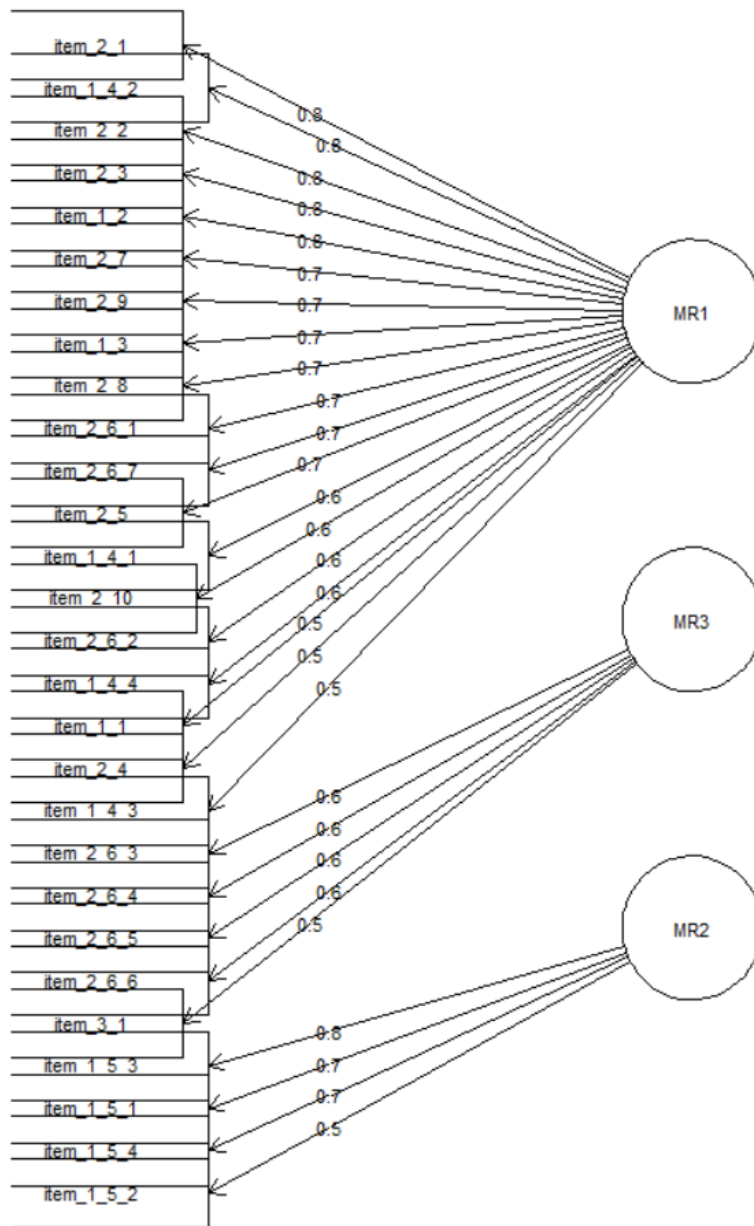


Figura 4: Gráfico de Árbol

Los factores son;

- MR1: (item\_2\_1, item\_1\_4\_2, item\_2\_2, item\_2\_3, item\_1\_2, item\_2\_7, item\_2\_9, item\_1\_3, item\_2\_8, item\_2\_6\_1, item\_2\_6\_7, item\_2\_5, item\_1\_4\_1, item\_2\_10, item\_2\_6\_2, item\_1\_4\_4, item\_1\_1, item\_2\_4, item\_1\_4\_3)
- MR3: (item\_2\_6\_3, item\_2\_6\_4, item\_2\_6\_5, item\_2\_6\_6, item\_3\_1)
- MR2: (item\_1\_5\_3, item\_1\_5\_1, item\_1\_5\_4, item\_1\_5\_2)

Sus interpretaciones dependerán de la estructura de los ítems del instrumento.

## Comentario Final

La nueva Encuesta de Evaluación de la Docencia de la Universidad del Bío-Bío es un instrumento válido, corroborado por criterio de expertos y con una alta fiabilidad o consistencia interna. A través del AFC se logra identificar tres factores, que serán interpretados en función de los ítems del instrumento. Se considera de esta forma un instrumento adecuado para evaluar la docencia en la Universidad del Bío-Bío.

En este nuevo instrumento, se incorporan ítems que van en relación con las actuales y futuras tendencias de la educación superior. El ingreso de estudiantes con perfiles heterogéneos motiva a considerar elementos asociados al trato respetuoso e inclusivo de las diversidades, lo que es fundamental para el abordaje de la convivencia en el aula, y la no discriminación por causas de sexo, género, etnia, capacidades, origen socioeconómico, etc., como uno de los aspectos que incide en la permanencia y progreso académico a un ritmo razonable. Y, los últimos fenómenos sociopolíticos y sanitarios han incidido en la necesidad de incorporar preguntas asociadas a la docencia a distancia, elemento que requiere ser medido a fin de considerar aspectos de adaptabilidad del profesorado y contenido académico, que vayan en favor de resguardar la calidad de este tipo de formato de docencia.

No obstante, las óptimas propiedades psicométricas de este instrumento, resultaría apropiado evaluarlo periódicamente, considerando los cambios en la docencia, la evaluación del modelo educativo, la reforma estatutaria entre otros.

## Referencias

Abad, B. (2016). Investigación social cualitativa y dilemas éticos: de la ética vacía a la ética situada. *Empiria. Revista de Metodología de las Ciencias Sociales* 34, 101-120. DOI/empiria.34.2016.16524.

Alvarado, M., Cabezas, G., Falck, D. y Ortega, M. E. (2012). La evaluación docente y sus instrumentos: Discriminación del desempeño docente y asociación con los resultados de los estudiantes. *Artículo de investigación, Centro de Estudios Ministerio de Educación de Chile y Programa de Desarrollo de las Naciones Unidas [PNUD], Santiago*.

Brandler, N. (1990). Adaptación de un instrumento de evaluación del docente universitario. *Revista Perfiles*, 21, 5-18.

Chávez Guerrero, A., Peinado Pérez, J. E., Ornelas Contreras, M. y Blanco Vega, H. (2013). Composición factorial de una escala de autoeficacia en conductas académicas en universitarios de ingeniería. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación-e Avaliação Psicológica*, 1(35).

Clayson, D. E., Frost, T. F., & Sheffet, M. J. (2006). Grades and the student evaluation of instruction: A test of the reciprocity effect. *Academy of Management Learning & Education*, 5(1), 52-65.

Díaz Costa, E., Fernández-Cano, A., Faouzi, Tarik y Henríquez, C. (2015). Validación del constructo subyacente en una escala de evaluación del impacto de la investigación

educativa sobre la práctica docente mediante análisis factorial confirmatorio. *Revista de Investigación Educativa*, 33(1), 47-63.

Durán-Aponte, E. y Arias-Gómez, D. (2016). Validez de la encuesta de opinión estudiantil en Universitarios Venezolanos. *Perspectiva Educativa*, 55(2), 90-109.

Durán-Aponte, E. y Durán-García, M. (2015). Adaptación y validez de un instrumento para la evaluación de docencia universitaria: Escala de Desempeño Docente Institucional (EDDI). *Perspectiva Educativa, Formación de Profesores*, 54(1).

Elizalde Lora, L. y Reyes Chávez, R. (2008). Elementos clave para la evaluación del desempeño de los docentes. *Revista electrónica de investigación educativa*, 10(SPE.), 1-13.

Elosua P. y Zumbo B. Coeficientes de fiabilidad para escalas de respuesta categórica ordenada. *Psicothema*. 2008; 20(5):896-901.

Escobar-Pérez, J. y Cuervo-Martínez, A. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: una aproximación a su utilización. *Avances en medición*, 6(1), 27-36.

Farrell, A. M. (2010). Insufficient discriminant validity: A comment on Bove, Pervan, Beatty, and Shiu (2009). *Journal of Business Research*, 63(3), 324-327.

Feldman, K. A. (1976). The superior college teacher from the students' view. *Research in Higher Education*, 5(3), 243-288.

Feldman, K. A. (1984). Class size and college students' evaluations of teachers and courses: A closer look. *Research in Higher Education*, 21(1), 45-116.

Fleiss, J. L. (1981) *Statistical methods for rates and proportions*. 2nd ed. (New York: John Wiley) pp. 38-46.

Fleiss J. L., Levin B. & Cho M. (2003). *Statistical Methods for Rates and Proportions*. John New Jersey: Wiley & Sons, Inc. Hoboken.

Fornell, C. & Larcker, D. F. (1981). Evaluating structural equation models with unobservable variables and measurement error: Algebra and statistics. *Journal of Marketing Research*, 18, 39-50.

Garduño, J. M. G. (2000). ¿Qué factores extraclase o sesgos afectan la evaluación docente en la educación superior? *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 5(10), 303-325.

Garduño, J. M. G. (2008). El proceso perverso de la evaluación de la docencia en las universidades: Un balance inicial y apuntes para mejorarlo. *Reencuentro*, (53), 9-19.

González J. y Pazmino M. Cálculo e interpretación del Alfa de Cronbach para el caso de validación de la consistencia interna de un cuestionario, con dos posibles escalas tipo Likert. *Rev Publicando*. 2015;2(1):62-77.

Henseler, J., Ringle, C. M., & Sarstedt, M. (2015). A new criterion for assessing discriminant validity in variance-based structural equation modeling. *Journal of the Academy of Marketing Science*, 43(1), 115-135.



Inzunza Melo, B., Ortiz Moreira, L., Pérez Villalobos, C., Torres Araneda, G., McColl Calvo, P., Meyer Kother, A. y Bustamante Durán, C. (2015). Estructura Factorial y Confiabilidad del Cuestionario de Satisfacción Académica en Estudiantes de Medicina Chilenos. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación-e Avaliação Psicológica*, 2(40).

Johnson, V. E. (2002). Teacher course evaluations and student grades: An academic tango. *Chance*, 15(3), 9-16.

Lemaitre, María J., (2018). La educación superior como parte del sistema educativo en América Latina y el Caribe. En, Henríquez, P. (2018) Tendencias de la educación superior en América Latina y el Caribe. CRES-2018, UNESCO-IESALC y Universidad Nacional de Córdoba.

Lévy-Mangin, J. P. y Varela, J. (2006). Modelización con estructuras de covarianzas en ciencias sociales. *Temas esenciales, avanzados y aportaciones especiales*. A Coruña: Netbiblo.

Meulman J, Van der Kooij A. & Heiser W. Principal Components Analysis with Nonlinear Optimal Scaling Transformations for Ordinal and Nominal Data. En: Kaplan D, ed. *The Sage Handbook of Quantitative Methodology for the Social Sciences*. Thousand Oaks: Sage; 2004:49-70.

Moral-de-la-Rubia, J. y Rodríguez-Franco, N. I. (2017). Estructura factorial y consistencia interna de la Escala de Hábitos de Higiene Bucal en muestras de población general y clínica odontológica. *CienciaUAT*, 12(1), 36-51.

Polit, D. F., & Beck, C. T. (2006). The content validity index: are you sure you know what's being reported? Critique and recommendations. *Research in nursing & health*, 29(5), 489-497.

Rivas, C. (1984). Hacia la medición de la eficiencia docente. Estudio piloto. *Revista Perfiles*, 15, 13-16.

Rueda, M. y Torquemada, A. (2004). Algunas consideraciones para el diseño de un sistema de evaluación de la docencia en la universidad. Es posible evaluar la docencia en la universidad, 29-36. *Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior*. México, DF.

Rueda, M y Torquemada, A. (2008). Las concepciones sobre "evaluación" de profesores y estudiantes: sus repercusiones en la evaluación del desempeño docente. *Reencuentro. Análisis de problemas universitarios*, (53), 97 - 112.

Thompson, B. (2004). *Exploratory and confirmatory factor analysis: Understanding concepts and applications*. Washington: American Psychological Association.

Tristán-López, A. (2008). Modificación al modelo de Lawshe para el dictamen cuantitativo de la validez de contenido de un instrumento objetivo. *Avances en medición*, 6(1), 37-48.

Vargas Porras, C. y Hernández Molina, L. M. (2010). Validez y confiabilidad del cuestionario "Prácticas de cuidado que realizan consigo mismas las mujeres en el parto". *Avances en enfermería*, 28(1), 96-106.

## Anexo 1: ENCUESTA DOCENTE PROPUESTA FINAL

### Objetivo de la Encuesta:

Retroalimentar a académicas/os sobre su práctica docente desde la percepción estudiantil, contribuyendo a la mejora continua del ejercicio y calidad de la docencia impartida en la Universidad del Bío-Bío.

### 1. Gestión del proceso formativo

1.1 ¿Él o la docente entrega una planificación dentro de los primeros 15 días de iniciada la asignatura, considerando contenidos y las fechas de evaluaciones?

Si \_\_\_\_

No \_\_\_\_

1.2 ¿Él o la docente contextualiza los contenidos teóricos de la asignatura o da ejemplos prácticos basados en tu futuro ejercicio profesional?

Siempre	Habitualmente	A veces	Rara vez	Nunca

1.3 ¿Él o la docente planifica los contenidos y resultados de aprendizaje, considerando el contexto del semestre a fin de cumplir con el Programa de Asignatura?

Si \_\_\_\_

No \_\_\_\_

1.4 Durante el desarrollo de la asignatura, él o la docente incluye:

Ítem	Si	No
Activación de aprendizajes previos		
Una interacción que promueve el aprendizaje significativo		
Mecanismos de consultas y apoyo para estudiantes		
Espacios de retroalimentación		

1.5 En cuanto a los contextos o situaciones que inciden en el calendario académico o normal ejercicio de la docencia, como por ejemplo la crisis sanitaria, movilizaciones sociales, entre otras, el/la docente:

Ítem	Si	No	No aplica
Adapta su práctica docente al contexto o situación.			
Adapta el programa de la asignatura de acuerdo al contexto o situación			
Considera el nuevo calendario académico en su práctica docente.			
Adapta las evaluaciones de acuerdo al nuevo calendario académico.			

## 2. Didáctica en el proceso enseñanza- aprendizaje:

2.1. Él o la docente ¿desarrolla sus clases de manera planificada, ordenada y clara?

Siempre	Habitualmente	A veces	Rara vez	Nunca

2.2 ¿Él o la docente demuestra dominio y claridad en la enseñanza de los contenidos de la asignatura y la disciplina?

Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo

2.3 ¿Él o la docente es claro/a y utiliza ejemplos que permitan presentar los contenidos de la asignatura de una manera comprensible?

Siempre	Habitualmente	A veces	Rara vez	Nunca

2.4 El/la docente utiliza diferentes recursos tecnológicos de acuerdo al objetivo de la enseñanza aprendizaje de la asignatura, tales como Adecca, Moddle, otras.

Siempre	Habitualmente	A veces	Rara vez	Nunca

2.5 ¿Él o la docente utiliza recursos didácticos de acuerdo a las necesidades de enseñanza aprendizaje de la asignatura?

Siempre	Habitualmente	A veces	Rara vez	Nunca

2.6 De acuerdo a las siguientes afirmaciones, indica la frecuencia en la que él o la docente realiza las siguientes acciones:

Ítem	Siempre	Habitualmente	A veces	Rara vez	Nunca
Cumple compromisos establecidos en el programa de la asignatura					
Recupera clases y/o contenidos cuando corresponde.					
Cumple con el horario de inicio y término de clases.					
Entrega las calificaciones según el reglamento.					

Respetar los horarios de consulta.					
Responde a los correos electrónicos.					
Busca soluciones a los problemas o dificultades planteados por los/as estudiantes					

2.7 ¿Las metodologías que usa él/la docente fomentan las competencias genéricas del perfil de egreso?

Si \_\_\_\_

No \_\_\_\_

2.8 ¿Él o la docente utiliza instrumentos de evaluación coherentes con los contenidos de la asignatura?

Siempre	Habitualmente	A veces	Rara vez	Nunca

2.9 ¿Él/la docente evalúa a través de instrumentos comprensibles y pertinentes a los resultados de aprendizaje de la asignatura?

Si \_\_\_\_

No \_\_\_\_

2.10 ¿Él o la docente analiza los resultados de las evaluaciones en instancias de retroalimentación disponibles y accesibles para todos/as los/as estudiantes?

Siempre	Habitualmente	A veces	Rara vez	Nunca

### 3. Clima de aprendizaje en el aula

3.1 ¿Él o la docente promueve una convivencia de respeto al interior del aula presencial o virtual, y ejerce un trato inclusivo con la diversidad de estudiantes de nuestra comunidad universitaria, tales como hombres, mujeres, inmigrantes, pueblos originarios y afrodescendientes, comunidad LGTBQ+, personas en situación de discapacidad, otros/as?

Siempre	Habitualmente	A veces	Rara vez	Nunca

3.1.1 Filtrar quienes marcaron “**rara vez**” o “**nunca**”.

Si quieres comenta tu experiencia.

(Respuesta abierta)

## Anexo 2: Estadísticos de validez y confiabilidad

### Validez

El estadístico de Lawshe (CVR) es dado por la ecuación siguiente

$$CVR = \frac{n_e - \frac{N}{2}}{\frac{N}{2}}$$

Donde:

- $n_e$  : número de panelistas que tienen acuerdo en la categoría "esencial",
- $N$  : número total de panelistas.

El estadístico de Lawshe modificado (CVR') es dado por  $CVR' = \frac{n_e}{N}$ .

El índice Content Validity Index (CVI) es mostrado a seguir

$$CVI = \frac{\sum_{i=1}^M CVR_i}{M}$$

Donde:

- $CVR_i$  : Razon de Validez de Contenido de los ítems aceptables de acuerdo con el criterio de Lawshe.
- $M$  : Total de ítems aceptables de la prueba.

### Confiabilidad

Mediante la varianza de los ítems (alfa de Cronbach) (González y Pasmirino)

$$\alpha = \frac{n}{n-1} \left( 1 - \frac{\sum_{i=1}^n v_i}{v_t} \right),$$

Donde

- $n$  es el número de ítems,
- $v_i$  es la varianza de cada ítem,  $i = 1, 2, \dots, n$ ,
- $v_t$  es la varianza del total.

Considerando la matriz de correlaciones o de correlaciones policóricas (Elosua y Zumbo)

$$\alpha = \frac{n}{n-1} \left[ \frac{n(\bar{\lambda})^2 - \bar{\lambda}^2}{n(\bar{\lambda})^2 + \bar{u}^2} \right],$$

donde

- $n$  es el número de ítems,
- $\bar{\lambda}$ , la media aritmética de los pesos factoriales,
- $\bar{\lambda}^2$ , la media aritmética de los cuadrados de los pesos factoriales, y
- $\bar{u}^2$ , la media aritmética de las unicidades de los pesos factoriales.

En función del mayor valor propio (versión categórica del alfa) (Meulman J, Van der Kooij A, Heiser W.)

$$\alpha = \frac{n(\tau - 1)}{(n - 1)\tau} ,$$

donde

- $n$  es el número de ítems y
- $\tau$ , el mayor valor propio de la matriz de correlación.

Según sus autores (Meulman J, Van der Kooij A, Heiser W.), esta ecuación maximiza la estimación que se hace del coeficiente alfa de Cronbach, es decir, sobreestima dicho estadístico.



### Anexo 3: Cuadro de validez y confiabilidad para la encuesta OED

Ítem	CVR	CVR'	Correlación Ítem-total	Alfa de Cronbach	Alfa Ordinal	KMO
1	0,67	0,83	0,77	0,98	0,98	0,98
2	0,17	0,58	0,77	0,98	0,98	0,98
3	0,17	0,58	0,76	0,98	0,98	0,97
4	0,33	0,67	0,66	0,98	0,98	0,96
5	0,50	0,75	0,86	0,98	0,98	0,98
6	0,17	0,58	0,58	0,98	0,98	0,95
7	-0,17	0,42	0,8	0,98	0,98	0,99
8	0,83	0,92	0,86	0,98	0,98	0,99
9	0,17	0,58	0,82	0,98	0,98	0,98
10	0,83	0,92	0,86	0,98	0,98	0,98
11	0,67	0,83	0,83	0,98	0,98	0,99
12	-0,33	0,33	0,75	0,98	0,98	0,98
13	0,67	0,83	0,82	0,98	0,98	0,98
14	0,50	0,75	0,78	0,98	0,98	0,98
15	0,33	0,67	0,85	0,98	0,98	0,98
16	0,67	0,83	0,82	0,98	0,98	0,97
17	0,33	0,67	0,75	0,98	0,98	0,97
18	0,33	0,67	0,67	0,98	0,98	0,98
19	0,50	0,75	0,7	0,98	0,98	0,97
20	-0,17	0,42	0,77	0,98	0,98	0,97
21	0,83	0,92	0,67	0,98	0,98	0,98
22	0,50	0,75	0,65	0,98	0,98	0,96
23	0,00	0,5	0,59	0,98	0,98	0,98
24	-0,67	0,17	0,85	0,98	0,98	0,99
25	0,67	0,83	0,85	0,98	0,98	0,97
26	0,33	0,67	0,86	0,98	0,98	0,97
27	0,33	0,67	0,66	0,98	0,98	0,96
28	0,33	0,67	0,87	0,98	0,98	0,98
CVI	0,73	0,74				
Total				0,98	0,98	0,98