

La Autoevaluación de Estilos de Enseñanza en Docentes de Educación Superior

Self-assessment of Teaching Styles in Higher Education

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

Universidad Iberoamericana, México

DESCRIPTORES:

Evaluación de profesores
 Evaluación docente
 Estilística educativa
 Reflexión docente
 Universidades

RESUMEN:

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

KEYWORDS:

Faculty assessment
 Faculty evaluation
 Types of teachers
 Reflective teaching
 Universities

ABSTRACT:

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

CÓMO CITAR:

Medina, L., Martínez Cruz, V. I. e Iglesias, M. M. (2021). La autoevaluación de estilos de enseñanza en docentes de Educación Superior. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 14(1), 47-68.
<https://doi.org/10.15366/riee2021.14.1.003>

1. Introducción

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

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

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

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

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

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

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

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

2. Revisión de la literatura

2.1. La autoevaluación de los docentes

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

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

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

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

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

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

2.2. Los estilos de enseñanza docente

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

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

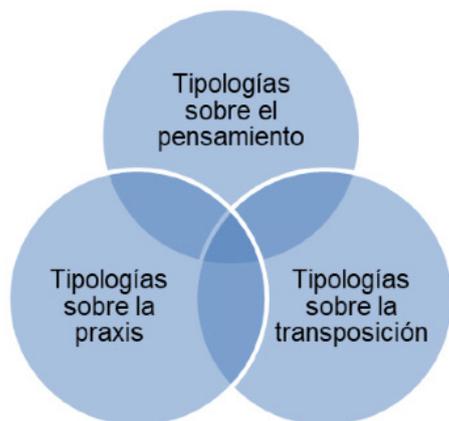
Finalmente, un tercer nivel donde habría de concretar dichas concepciones filosóficas, psicológicas y pedagógicas en la praxis, en el aula. Un ejemplo de la posibilidad de conceptualizar los estilos desde esta perspectiva sería la propuesta de Zubiría (2007) que subsume las didácticas a la definición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

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

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

Figura 1

Tipología de estilos de enseñanza



Nota. Elaboración propia.

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

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

Figura 2

Relaciones de los procesos internos y externos del docente



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

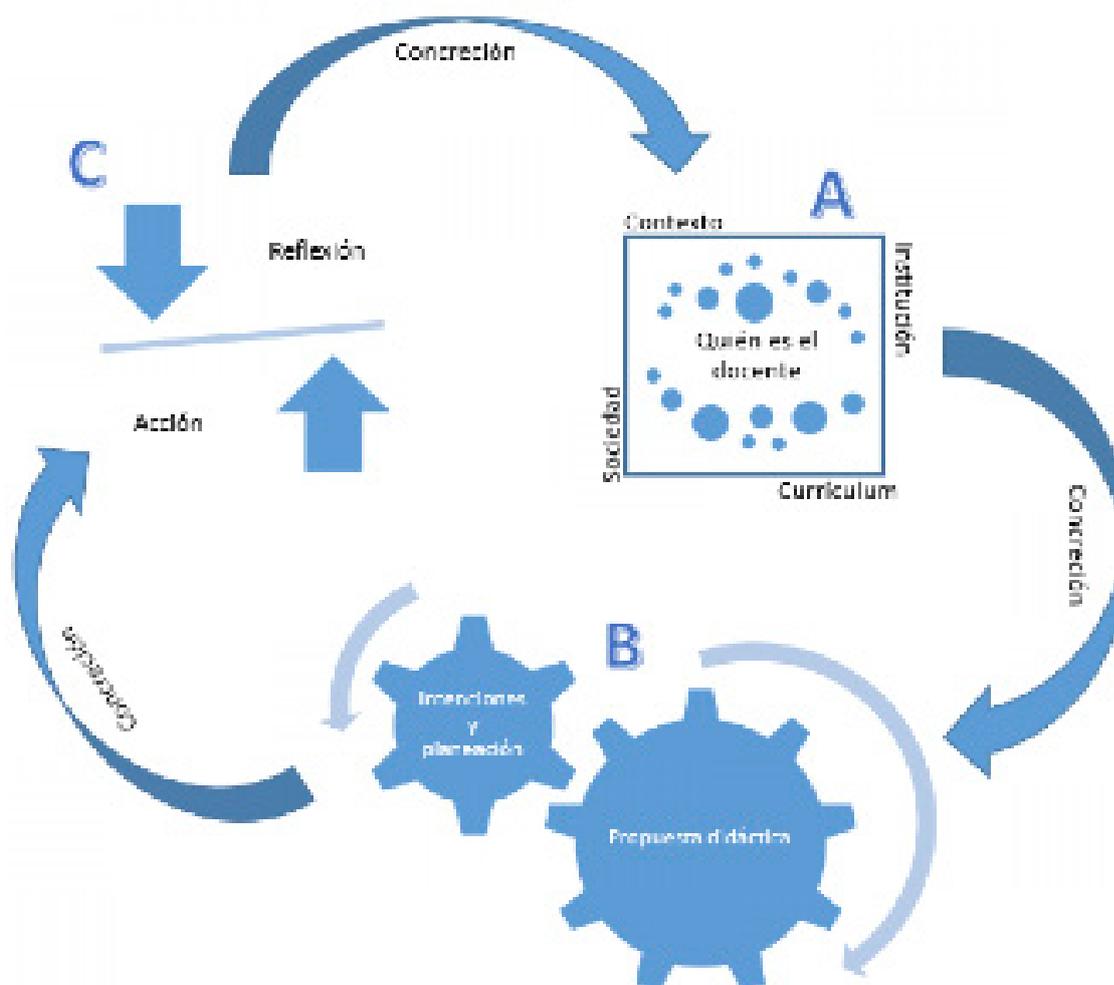
Así, parece que la idea unificada de la idea de estilos de enseñanza es de Anthony Grasha quien en 1994 escribe un artículo donde habla de la precisión de proponer estilos de enseñanza que representen patrones de necesidades, creencias y conductas en el salón de clases de profesores universitarios. Para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

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

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

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

Figura 3
Conceptualización del estilo de enseñanza



Nota. Elaboración propia.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

3. Método

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

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

3.1. Fase 1. Revisión teórica

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

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

Cuadro 1

Ejemplo de inventario de una de las dimensiones

Estrategias de enseñanza y de aprendizaje

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

El o la docente:

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

Nota. Elaboración propia.

3.2. Fase 2. Diseño del instrumento piloto

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

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

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

3.3. Fase 3. Piloteo

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

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

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

3.4. Fase 4. Aplicación censal

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

Figura 4
Vista de la primera sección

Cuestionario de Autoevaluación

Instrucciones

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

Planeación

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

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

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

Muy favorable **Muy desfavorable**

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

En cada pregunta las opciones de respuesta son los "Indicadores"

Nota. Elaboración propia.

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

Cuadro 2
Indicadores / reactivos por dimensión

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

Nota. Elaboración propia.

Figura 5
Preguntas de la última sección del instrumento de Autoevaluación

REFLEXIÓN Y PLAN DE MEJORA

29. ¿Qué elementos o situaciones adicionales a lo ya expresado consideras que influyeron en el desarrollo de tu materia?

30. A partir de tus respuestas y tu reflexión, ¿qué acciones propondrías implementar para continuar desarrollando tus fortalezas y atender las áreas de oportunidad que identificaste en este ejercicio de autoevaluación?

31. ¿Cuál crees que se sea el aporte de la autoevaluación a tu práctica docente?

32. ¿Quisieras agregar o comentar algo más?

Nota. Elaboración propia.

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

3.5. Fase 5. Análisis de resultados

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

3.6. Fase 6. Diseño de informe de evaluación

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

4. Resultados

4.1. Descripción de la muestra

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

Cuadro 3

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

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

Nota. Elaboración propia.

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

Cuadro 4

Porcentaje de participación según la carrera y área de conocimiento

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

Nota. Elaboración propia.

4.2. Análisis psicométrico

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

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

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

Nota. Elaboración propia.

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

Cuadro 6
Coefficientes de confiabilidad Alfa de Cronbach y Omega total

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

Nota. Elaboración propia.

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

Cuadro 7
Componentes y varianza total explicada por dimensión

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

Nota. Elaboración propia.

4.3. Reporte de resultados para los docentes

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

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

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

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

Nota. Elaboración propia.

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

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

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

Figura 7

Ejemplo de la definición de un componente. Dimensión de planeación

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

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

Nota. Elaboración propia.

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

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

Cuadro 8

Componentes generados

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

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

Nota. Elaboración propia.

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

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

Figura 8

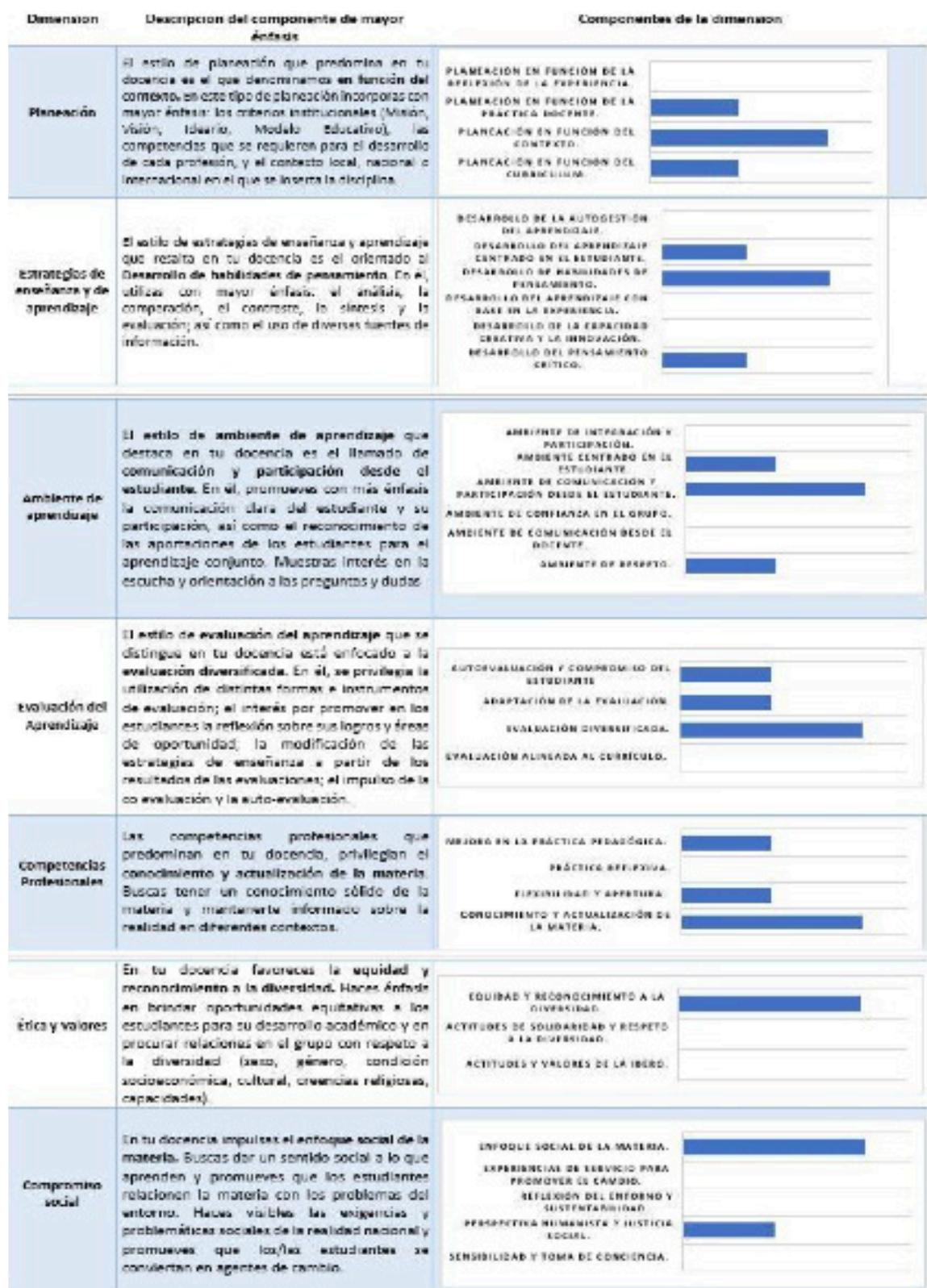
Ejemplo de la definición de un componente. Dimensión de planeación



Nota. Elaboración propia.

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

Figura 9
Ejemplo de gráfica de autoevaluación por dimensión



Nota. Elaboración propia.

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

Figura 9

Ejemplo sección de preguntas para elaborar el plan



Nota. Elaboración propia.

5. Discusión y conclusiones

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

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

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

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

Referencias

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Breve CV de los/as autores/as

Luis Medina Gual

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

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

Virginia Isidra Martínez Cruz

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

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

María de las Mercedes Iglesias Sobero

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

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