



VALIDEZ DE UN INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN DE LA DOCENCIA: EL CASO DE LA UNIVERSIDAD DE SANTIAGO DE CHILE

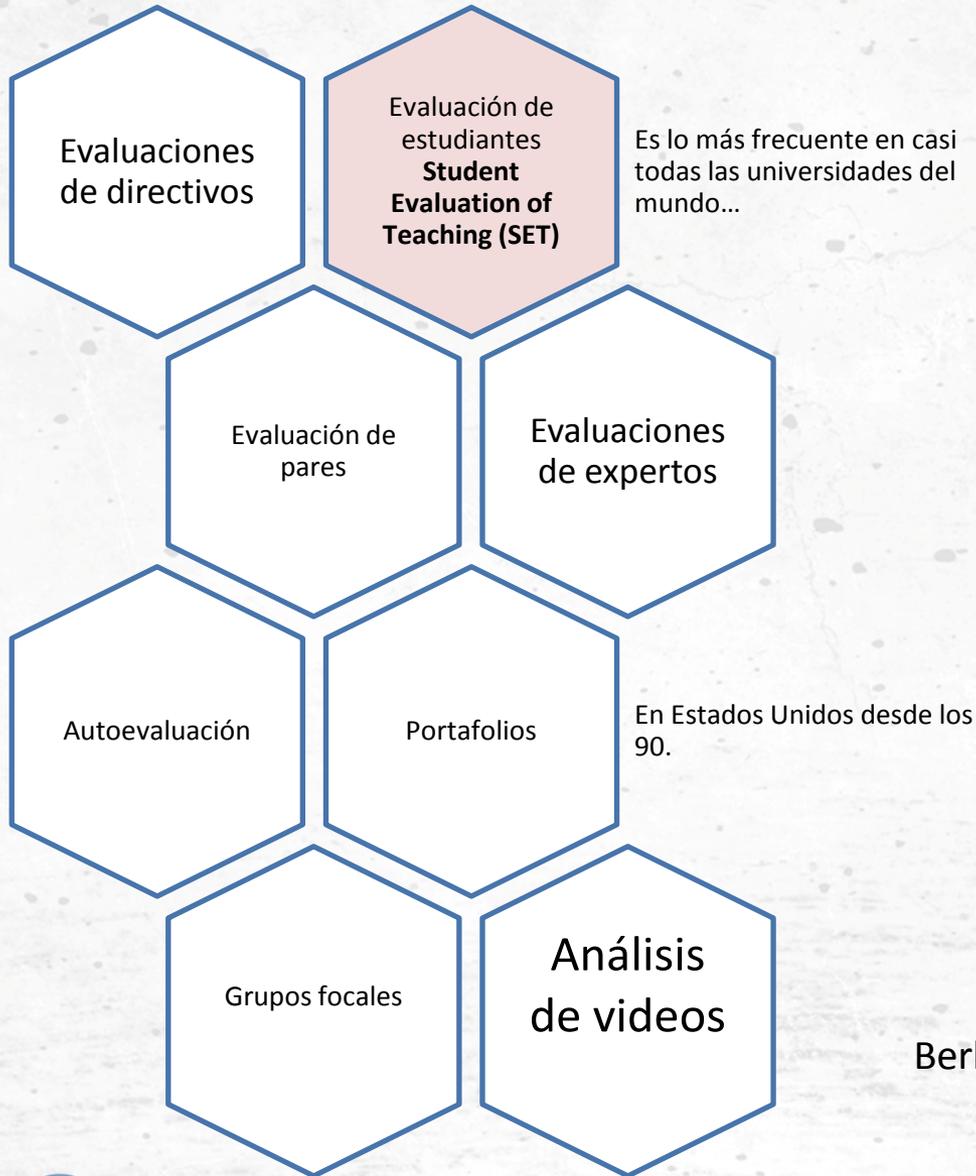
Nicole Abricot Marchant

nicole.Abricot@usach.cl

Unidad de Innovación Educativa
Universidad de Santiago de Chile

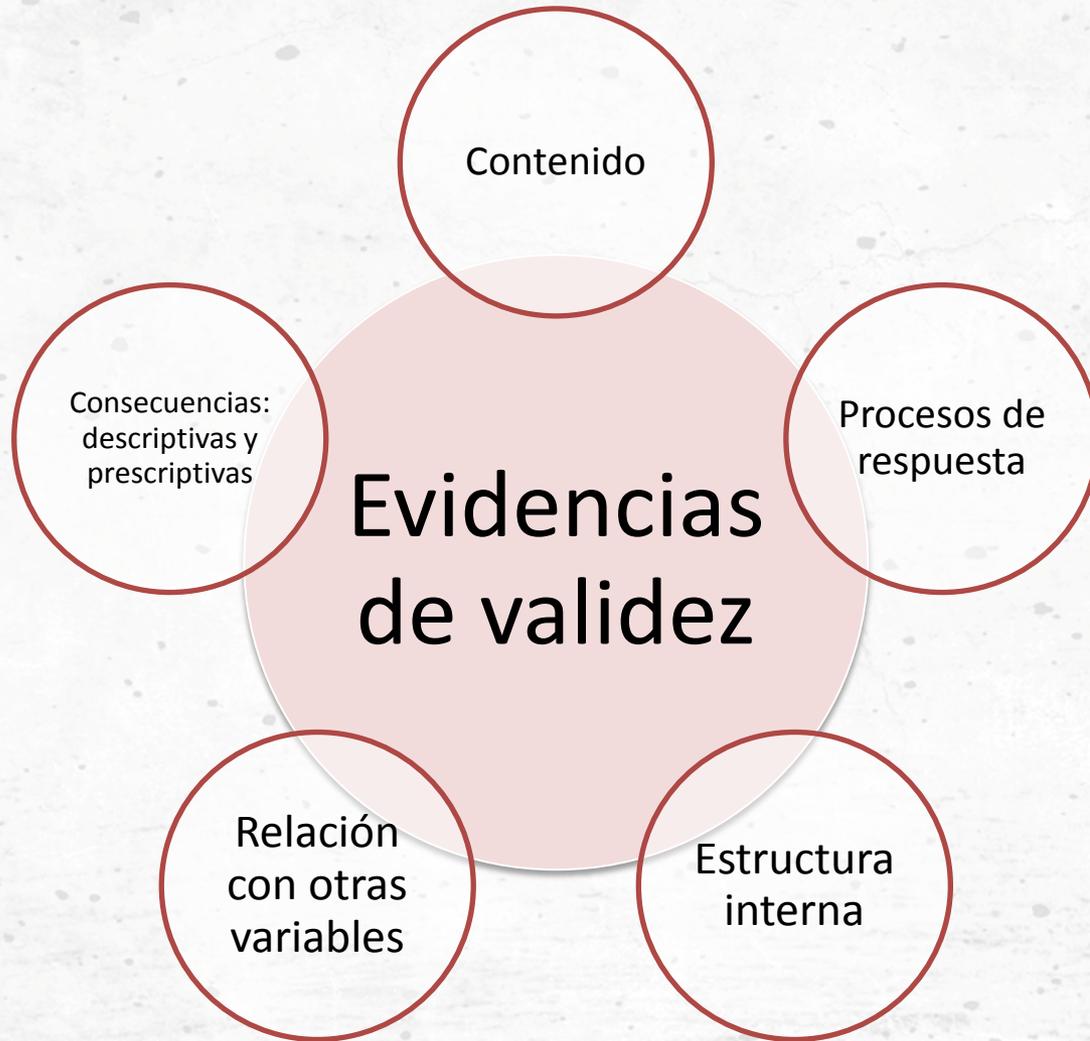


I. Antecedentes del Problema



La confiabilidad y validez de tales evaluaciones aún es cuestionada por las comunidades universitarias de diversas casas de estudio (Clayson, 2009)

II. Marco Teórico



Elaborar un argumento en base a evidencias de la validez, que analice la plausibilidad de los cuestionamientos del instrumentos (Kane, 2013)

(Standards, 1999)

II. Marco Teórico

Confiabilidad

- Altos niveles de consistencia interna de los instrumentos con Alpha de Cronbach y Método de Bipartición 0.77 a 0.94 (Spooren, et al., 2013).
- Test Re Test también revela altos niveles de confiabilidad (Richardson, 2005).

Contenido

- Ory y Ryan, (2001) y Penny (2003) señalan que muchos instrumentos son desarrollados sin ninguna teoría clara respecto de la [enseñanza efectiva](#).

Procesos de respuesta

- “Efecto HALO” en las respuestas de los estudiantes (Spooren, et al. 2013)
- Lo que entienden los estudiantes por docencia efectiva, es distinto de lo que aparece en los instrumentos (Onwuegbuzie et al. 2007).

II. Marco Teórico

Estructura interna

- Los análisis al respecto revelan que las dimensiones de SET son afectadas por un constructo global (unidimensional) (Richardson, 2005; García, 2000). Este podría ser “habilidad general para enseñar” (Abrami, et al., 1991).

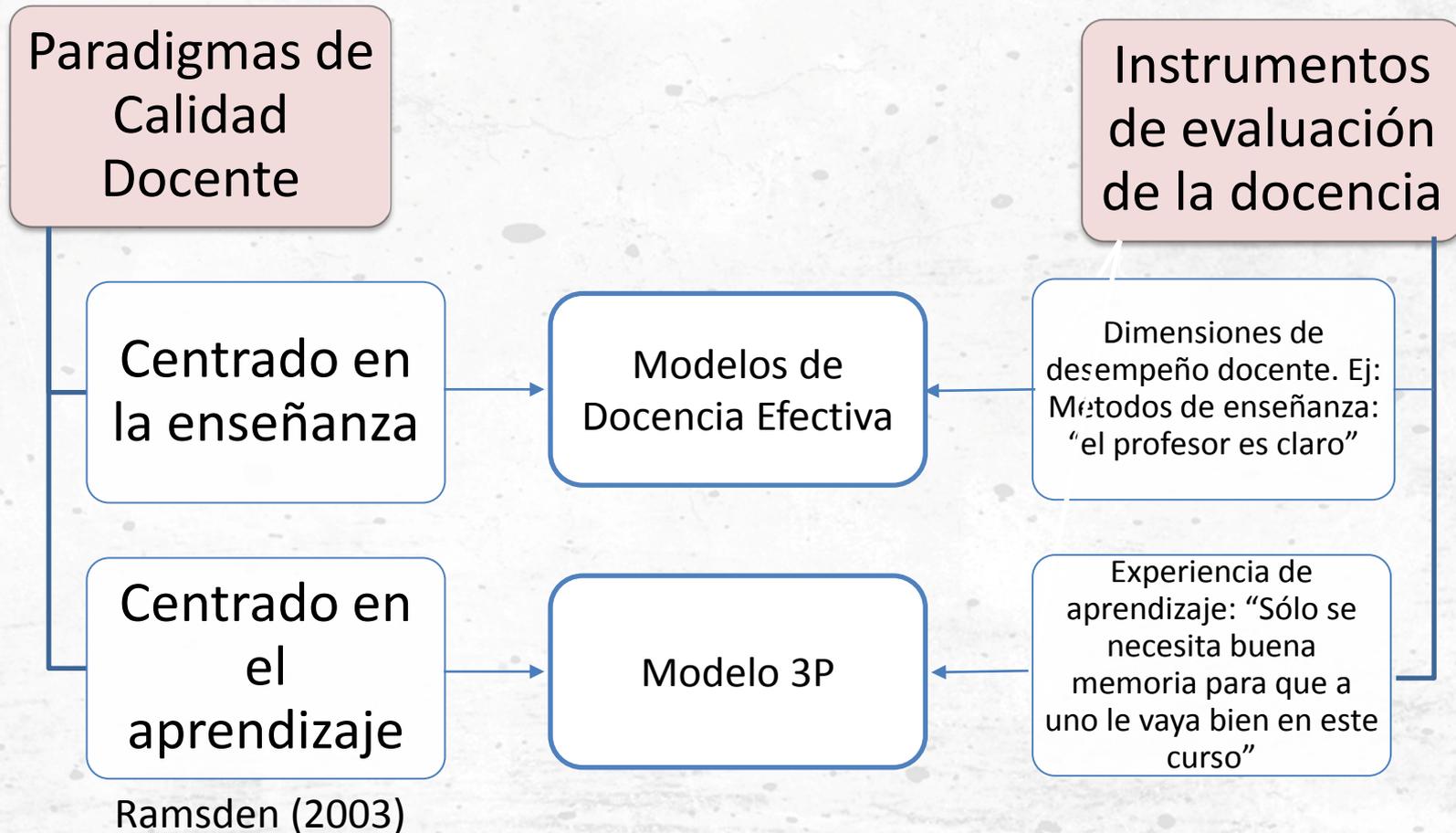
Relación con otras variables

- Griffin (2014) reporta positivas y moderadas correlaciones entre SET y calificaciones de estudiantes.
- Sin embargo, el meta análisis de Clayson (2009) encuentra pequeñas relaciones entre SET y aprendizaje de los estudiantes, aún cuando señala que esto no es generalizable.

Consecuencias

- Berán et al. (2005) destaca fines de reconocimiento pero no de mejora en los docentes; además, uso eminentemente vinculado a lo sumativo desde los directivos.
- El uso de los instrumentos con fines sumativos (de promoción, retención e incentivos) trajo consigo que sus propósitos formativos (mejora de la calidad docente) se distorsionaran (Spooren et al, 2013).

Calidad de la Docencia Universitaria



III. Objetivos

Analizar diferentes evidencias sobre la validez del Instrumento de Evaluación de Docencia (IED) que responden los estudiantes de Universidad de Santiago de Chile.

1. Determinar evidencias de **confiabilidad y estructura interna** del instrumento de evaluación de la docencia de la Universidad de Santiago de Chile.
2. Relacionar la encuesta de evaluación docente con el **rendimiento académico** de los estudiantes, como evidencia convergente o divergente de relación con otras variables.
3. Relacionar las puntuaciones de la encuesta de evaluación de la docencia con la percepción de los estudiantes sobre su **experiencia de aprendizaje** (medida por medio del cuestionario CEQ), como evidencia convergente o divergente de relación con otras variables.
4. Relacionar las puntuaciones de la encuesta de evaluación de la docencia con la **percepción de los estudiantes sobre la docencia efectiva** (expresadas en los comentarios del IED).
5. Caracterizar evidencias sobre la **validez consecuencial** del uso de las puntuaciones de la encuesta de evaluación de la docencia en los directivos y docentes de la Universidad de Santiago de Chile.

IV. Metodología



Objetivo	Tipo de análisis	Muestra	Recogida de información	Plan de análisis
Confiabilidad	Cuantitativo, diseño no experimental transversal, descriptivo	48.129 respuestas de 6.437 estudiantes (de 7 de 9 facultades)	Encuesta de evaluación de la docencia	Alfa de Cronbach y el método de bipartición
Estructura interna	Cuantitativo, diseño no experimental transversal, descriptivo.	48.129 respuestas de 6.437 estudiantes (de 7 de 9 facultades)	Encuesta de evaluación de la docencia	Análisis Factorial Exploratorio y Confirmatorio
Relación con otros criterios (rendimiento académico)	Diseño no experimental transversal, correlacional.	48.129 respuestas de 6.437 estudiantes (de 7 de 9 facultades)	Encuesta de evaluación de la docencia Bases de datos institucionales	Análisis de correlaciones (Pearson)
Relación con otros criterios (experiencia de aprendizaje CEQ)	Cuantitativo, diseño no experimental transversal, correlacional.	310 respuestas de estudiantes a 19 docentes	Encuesta de evaluación de la docencia. CEQ	Análisis de correlaciones. (Pearson)

IV. Metodología



Objetivo	Tipo de análisis	Muestra	Recogida de información	Plan de análisis
Relación con otros criterios (percepción sobre la calidad de la docencia IED)	Cualitativo.	5.991 comentarios para 826 docentes en sus respectivas asignaturas, de 8 carreras de distintas unidades mayores.	Respuestas abiertas de estudiantes en la evaluación de la docencia.	Análisis de contenido: codificación temática teórica (deductiva)
Consecuencias para docentes y directivos (resultados encuesta)	Cuantitativo, diseño no experimental transversal, exploratorio.	32% de jefes de carrera y directivos (31) 10% de los docentes de la Universidad (200 aprox.)	Encuestas a docentes y directivos: respuestas cerradas.	Análisis descriptivos (frecuencias)
Consecuencias por docentes y directivos (comentarios encuesta)	Cualitativo	75 docentes 14 directivos	Encuesta: respuesta abierta	Codificación temática

Evidencias sobre confiabilidad, estructura interna y relación con otras variables

Confiabilidad

- Alta fiabilidad (Alfa de Cronbach: 0,978; Bipartición: 0,924).

Estructura interna

- Ajuste del modelo a estructura **unidimensional**.

Relación con calificaciones

- Correlaciones bajas del IED con calificaciones (r 0,214)

Relación con experiencias de aprendizaje

- Correlaciones positivas y moderadas entre IED y experiencia de aprendizaje de los estudiantes (entre r 0,234-0,501 en las escalas del CEQ))

V. Resultados

Evidencias sobre relación con otras variables: percepción sobre la calidad de la docencia

Pregunta	Docentes con puntuaciones altas (4,01-5)	Docentes con puntuaciones medias (3,01 – 4)
Elementos que debería mantener	<ul style="list-style-type: none">• Buen profesor• Métodos y estrategias apropiadas• Claridad para explicar• Preocupación por la necesidades del estudiante	<ul style="list-style-type: none">• Buen profesor• Métodos y estrategias apropiadas• Claridad para explicar
Elementos que debería mejorar	<ul style="list-style-type: none">• Métodos y estrategias inapropiadas• No centrado en aprendizaje activo• Material de apoyo inapropiado• Métodos de evaluación inválidos• Mal diseño del curso (malla, horario)	<ul style="list-style-type: none">• Métodos y estrategias inapropiadas• No centrado en aprendizaje activo• Material de apoyo inapropiado

No hay diferencias determinantes (salvo en preocupación por las necesidades del estudiante). En ambos grupos son frecuentes los comentarios asociados a profesionalismo docente.

Evidencias sobre las consecuencias del uso de resultados

Dimensión	Docentes	Directivos
Descriptiva (valoración sobre desempeño)	Más de 90% siempre o casi siempre.	Más de 78% siempre o casi siempre.
Prescriptivas Formativas (cambios a mis prácticas)	Más de 80% siempre o casi siempre.	Más de 55% siempre o casi siempre.
Prescriptivas Sumativas (promoción, despido)	Más de 60% a veces o nunca.	Más de 68% a veces o nunca.

Docentes y directivos cuestionan aplicación (poca seriedad de los alumnos) y contenido del instrumento (pertinencia)

VI. Conclusión y recomendaciones

Validez parcial del IED

Alta confiabilidad (Spooren, et al, 2013)

Relación concurrente con las **experiencias de aprendizaje** de los estudiantes.

Usos parecen centrarse en lo **descriptivo y formativo**.

Unidimensionalidad de su estructura interna (Ory & Ryan, 2001)

Débil relación con el **rendimiento académico** de los estudiantes (Clayson, 2009).

Escasa capacidad para **discriminar la percepción** de la calidad de la docencia.

Percepción de estudiantes **discrepa del cuestionario** (Onwuegbuzie, 2007)

Preocupaciones de docentes y directivos (Clayson, 2009)

<p>Avanzar a modelo teórico centrado en experiencia de aprendizaje (Repensar constructo a evaluar)</p>	<p>Repensar cantidad de ítems y formas de aplicación.</p>	<p>Transparentar fines.</p>	<p>Incorporar nuevos agentes, de acuerdo a los fines definidos.</p>
--	---	-----------------------------	---