

ID: 0123-8264.hop.22202

Title: Adaptation and Validation resource to check the evaluation practices of Learning in Higher Education PREVAPREDU

Título: Adaptación y validación de un cuestionario para la caracterización de las prácticas evaluativas de los aprendizajes en educación superior PREVAPREDU

Alt Title / Título alternativo:

[en]: Adaptation and Validation resource to check the evaluation practices of Learning in Higher Education PREVAPREDU

[es]: Adaptación y validación de un cuestionario para la caracterización de las prácticas evaluativas de los aprendizajes en educación superior PREVAPREDU

Author (s) / Autor (es):

Cortés Ibarra & Martínez Clares

Keywords / Palabras Clave:

[en]: Higher education; Academic qualification; Assessment of learning; questionnaire; Teacher competencies; Pedagogical practices.

[es]: Enseñanza superior; Cualificación académica; Evaluación de los aprendizajes; Cuestionario; Competencias del docente; Práctica pedagógica.

Submitted: 2020-06-25

Accepted: 2020-07-02

Resumen

El propósito general de este artículo es dar a conocer el proceso de adaptación y validación del instrumento de recolección de información del estudio Percepción de estudiantes y docentes sobre las prácticas evaluativas como competencia profesional del profesorado en tres títulos de la Universidad El Bosque, Bogotá, Colombia PREVAPREDU. En este sentido, la adaptación se realizó a partir del nivel de formación y del enfoque pedagógico.

Luego, buscó determinar la validez de contenido, establecer la validez de constructo del instrumento y señalar la estabilidad y/o fiabilidad del mismo.

Esta investigación se desarrolló bajo la orientación metodológica de un estudio mixto convergente según Creswell (2012), con alcance no experimental, descriptivo de corte transversal. Es necesario advertir que la recolección de la información se realizó en un solo momento por cada unidad de análisis. Se utilizaron dos estrategias: análisis de los datos, que se aplicaron a una muestra de la población y revisión del instrumento por once expertos, quienes debían valorarlo según su claridad, pertinencia, relevancia y exclusividad, en una escala de cuatro niveles, sobre los componentes que constituyen las bases conceptuales del instrumento a saber, concepción de evaluación del aprendizaje, características de la evaluación, actores del proceso evaluativo, contenido de la evaluación, momentos para la evaluación, procedimientos del proceso evaluativo, técnicas e instrumentos de evaluación, usos de la evaluación del aprendizaje y formas de retroalimentación y por último, competencias evaluativas. El Alpha de Cronbach fue de 0,860 en los docentes y 0,973 en los estudiantes, resultado óptimo para la consistencia interna; respecto a la validez de contenido el resultado que se obtuvo en la W de Kendall es de 0,654 para los docentes y de 0,785 para los estudiantes los dos valores indican que hay una tendencia general, de acuerdo en el criterio de los jueces; en cuanto a la validez de constructo se aplicó el análisis factorial exploratorio y el confirmatorio: en el exploratorio Kaiser Meyer Olkin (kmo) se obtuvo para docentes 0,714 y para estudiantes 0,923, valores cercanos a 1, considerados óptimos, el confirmatorio permitió la reubicación de los ítems en cada una de las dimensiones, mediante la matriz de componentes rotados, se excluyeron valores inferiores a 0,500 por no ser significativos. En esta medida, PREVAPREDU se piensa como un recurso adaptado y validado para dar una mirada de 360° grados a las prácticas evaluativas de los docentes en el ámbito de la educación superior.

Citar como:

Cortés Ibarra, E. F. & Martínez Clares, P. (2020). Adaptación y validación de un cuestionario para la caracterización de las prácticas evaluativas de los aprendizajes en educación superior PREVAPREDU. *Horizontes Pedagógicos*, 22 (2), 25-36. Obtenido de: <https://horizontespedagogicos.iberu.edu.co/article/view/1880>

Abstract

The general purpose of this article is to report the process of adaptation and validation of the instrument for collecting information from the study Perception of students and teachers on evaluative practices as a professional competence of teachers in three degrees from the Universidad El Bosque, Bogotá, Colombia PREVAPREDU. In this sense, the adaptation was carried out based on the level of training and the pedagogical approach. Then, it sought to determine the content validity, establish the construct validity of the instrument and indicate its stability and / or reliability. This research was developed under the methodological guidance of a convergent mixed study according to Creswell (2012), with a non-experimental, descriptive cross-sectional scope. It should be noted that the collection of information was carried out in a single moment for each unit of analysis. Two strategies were used: analysis of the data, which were applied to a sample of the population and review of the instrument by eleven experts, who had to assess it according to its clarity, relevance, relevance and exclusivity, on a four-level scale, on the components that constitute the conceptual bases of the instrument. They are the conception of learning evaluation, characteristics of the evaluation, actors in the evaluation process, content of the evaluation, moments for evaluation, procedures of the evaluation process, evaluation techniques and instruments, uses of the evaluation of learning and forms of feedback and lastly, evaluative skills. Cronbach's Alpha was 0.860 in teachers and 0.973 in students, optimal result for internal consistency; Regarding content validity, the result obtained in Kendall's W is 0.654 for teachers and 0.785 for students. Both values indicate that there is a general trend, according to the criteria of the judges; As for the validity of the construct, the exploratory and confirmatory factor analysis was applied: in the Kaiser Meyer Olkin exploratory (kmo) it was obtained for teachers 0.714 and for students 0.923, values close to 1, considered optimal. The confirmatory one, allowed the relocation of the items in each of the dimensions, using the rotated components matrix, values less than 0.500 were excluded as they were not significant. In this measure, PREVAPREDU is thought of as an adapted and validated resource to take a 360° view of the evaluative practices of teachers in the field of higher education.

Dra Erika Fernanda **Cortés Ibarra**, Lic sp
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3285-1582>

Source | Filiación:
Universidad del Bosque

BIO:
Magister en Educación con Énfasis en Currículo y Comunidad de la Universidad de Chile, Especialista en Docencia Universitaria y Magister en Bioética de la Universidad El Bosque.

City | Ciudad:
Bogotá DC [co]

e-mail:
cortaserika@unbosque.edu.co

Dra Pilar **Martínez Clares**, Ing
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5649-931X>

Source | Filiación:
Universiad de Murcia

BIO:
Doctora en Ciencias de la Educacion (Pedagogía) Universidad de Murcia, Licenciada en Pedagogía.

City | Ciudad:
Murcia [Esp]

e-mail:
pmclares@um.es

Adaptación y validación de un cuestionario para la caracterización de las prácticas evaluativas de los aprendizajes en educación superior PREVAPREDU

Adaptation and Validation resource to check the evaluation practices of Learning in Higher Education
PREVAPREDU

Erika Fernanda **Cortés Ibarra**
Pilar **Martínez Clares**

Introducción

En el presente artículo, se muestra la adaptación y validación de un cuestionario para la caracterización de las prácticas evaluativas que realizan los docentes en el marco de los procesos de enseñanza aprendizaje en la educación superior; el cual se inscribe en el trabajo de la tesis doctoral titulado Percepción de los estudiantes y los docentes sobre las prácticas evaluativas como competencia profesional del profesorado en tres títulos de la Universidad El Bosque, Bogotá, Colombia, el cual se articula con la línea de investigación de Calidad e intervención en el proceso de enseñanza-aprendizaje del doctorado en Educación de la Universidad de Murcia.

En el contexto de la educación superior es importante reconocer que las universidades y los programas de formación se han venido cualificando con respecto a los procesos de aseguramiento de la calidad (*Martínez, López, & Pacheco, 2019*); sin embargo, en los procesos académicos todavía son varios los aspectos que se han de fortalecer en relación con las prácticas formativas y evaluativas. Si bien existen lineamientos en cuanto a evaluación para la educación inicial –básica y media–, enmarcados en lo establecido en la Ley General de Educación (*Ley 115, 1994*), y norma por el cual se reglamenta la evaluación del aprendizaje y promoción de los estudiantes (*Decreto 1290, 2009*), y que a su vez orienta el quehacer docente, frente a ello no existe para la educación superior algo así en Colombia, solo se hallan algunos puntos en los estatutos y/o reglamentos institucionales que mencionan los tiempos en los que se deben entregar las calificaciones, el porcentaje que cada de una de estas representa sobre el total de la “nota” y la escala de valoración.

La educación superior, sin duda alguna, adolece de unas directrices claras para el desarrollo de las prácticas evaluativas por parte de los docentes, simplemente cuenta con procedimientos conducentes a dar una calificación. Por tanto, estas prácticas quedan a criterio del docente o, en el mejor de los casos, a la interpretación (Restrepo, 2016) que este hace de lo señalado por el modelo pedagógico de la institución.

Dichos modelos, “fundamentados en el paradigma socio crítico, a través de los cuales se prioriza la articulación de las funciones universitarias para posibilitar las actividades académicas” (Cartuche, Tusa, Agüinsaca, Merino, & Tene, 2015, p. 230), sin embargo, a través de la experiencia se evidencia un número importante de prácticas congruentes con concepciones tradicionales de evaluación, situación que se puede atribuir a la falta de formación de los docentes, para el adecuado desempeño, al momento de implementar los procesos relacionados con la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes. Es comprensible, si se tiene en cuenta que la mayoría de los docentes universitarios son formados a partir del saber disciplinar y no desde el saber pedagógico como lo plantean (Londoño, 2014; Sánchez & Santiago, 2016; Prada, Gamboa, & Hernández, 2020). Otros casos pueden obedecer a que, según lo mencionado por (Hernández & Mola, 2016), la enseñanza tradicional ha sido heredada de épocas anteriores.

La necesidad de implementar acciones conducentes a mejorar las prácticas evaluativas en la educación superior es primordial. Lo anterior se expresa con el fin de diseñar rutas que incidan en su transformación y actualización y por lo cual es pertinente conocer cómo se dan o se llevan a cabo estas prácticas por parte de los docentes para el fortalecimiento de las competencias profesionales, los aprendizajes significativos de los estudiantes y, por ende, para el mejoramiento de la calidad educativa. De estas afirmaciones dan cuenta tesis publicadas, tales como, Métodos de evaluación del proceso de enseñanza aprendizaje, utilizado por los docentes en la facultad de odontología de la Universidad Autónoma de Nuevo León, México, de Quiroga (2008); Evaluación del aprendizaje en la dacea, de (Saucedo, 2008); Docencia universitaria: concepciones y evaluación de los aprendizajes. Estudio de casos, de (Antón, 2012); Las prácticas de evaluación en la materia de historia de 4º de eso en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia, de Monteagudo (2014); Modelos de evaluación del aprendizaje en un currículo por competencias: el caso del currículo por competencias destinado a la formación de médicos, de Champin (2014); Prácticas evaluativas para la mejora de la calidad del aprendizaje: un estudio contextualizado en La Unión - Chile, de Zambrano (2014); y La evaluación del aprendizaje de las competencias académico-profesionales en las nuevas titulaciones de grado, de Castañeda (2015).

De igual manera los estudios anteriores centran también, su atención en analizar las actitudes y concepciones que muestra el profesorado frente a la evaluación; determinan cuáles son los criterios; priorizan el hecho de identificar qué métodos y técnicas utilizan con mayor frecuencia; describen los procedimientos existentes o aplicados en diferentes niveles educativos relacionados con la evaluación del aprendizaje; algunas específicamente como las de Champin (2014) y Castañeda (2015) estudian la evaluación de competencias en el contexto universitario, con el fin de establecer marcos teóricos de referencia y sistemas de evaluación que respondan a las necesidades y tendencias de formación actual; llegando a la siguiente conclusión:

“Se debe dejar a un lado la tradicional y clásica evaluación final de aprendizaje teórico por medio de un examen de contenido para implantar una evaluación continua en la que el alumnado tenga la opción de entregar sucesivamente (y tantas veces como considere oportuno) las tareas de evaluación consistentes en la resolución de situaciones

problémicas que requieren la puesta en práctica de competencias, y que son exigidas por medio de la elaboración de monografías, proyectos o informes, la resolución de problemas o situaciones o las demostraciones rúbricas o portafolios”. (Castañeda, 2015, p. 291)

La revisión de los antecedentes investigativos de las tesis doctorales mencionadas, ayudó a orientar y perfilar algunos aspectos de este trabajo de investigación, tanto a nivel teórico como metodológico. Se ratifica la necesidad de seguir profundizando en el tema de la evaluación del aprendizaje, más exactamente en el contexto de la Universidad El Bosque, que se encuentra en un proceso de apropiación de su enfoque pedagógico, cuyo interés está en que la evaluación, más que un proceso de calificación y certificación, se constituya en un proceso promotor y optimizador del aprendizaje de los estudiantes.

En este sentido, lo que se pretende es encontrar el camino para trascender de una evaluación centrada en la calificación, a una evaluación del aprendizaje, e incluso más allá, a una evaluación para el aprendizaje en el contexto de la educación superior, en donde la prioridad, como lo señala Moreno (2016), sea promover el aprendizaje de los estudiantes, no únicamente para verificar cuánto se ha aprendido, sino para que los estudiantes se mantengan siempre aprendiendo y crean que lo pueden hacer a lo largo del proceso formativo y, más aún, a lo largo de la vida. En este escenario la evaluación debe constituirse como un proceso continuo, permanente, sistemático, formativo, formador, integral, cualitativo, flexible, dialógico, auténtico, con criterio, reflexivo, intersubjetivo, colaborativo y crítico, que le permita al estudiante su mejora continua, que fortalezca su capacidad para autoevaluarse y para que aprenda a reconocer sus potencialidades y dificultades, de tal modo que pueda también apropiarse o replantear los objetivos y las estrategias para lograrlos, así lo han expresado Moreno (2016); Forster (2017) y Tamayo et al. (2017).

Las instituciones de educación superior deben concientizarse de la importancia del proceso de evaluación en el aprendizaje de los estudiantes. Es necesario fomentar el desarrollo de competencias evaluativas en los docentes, entendidas estas como los conocimientos teóricos que tienen que adquirir, las estrategias que deben utilizar y las habilidades para potenciar el proceso de aprendizaje de los estudiantes, de tal modo que sea más efectivo y significativo. Es indispensable que el docente sea muy cuidadoso de los deberes de los estudiantes, para que sepan qué han aprendido y dónde deben centrar la atención. Al respecto, Zabalza (2013) reconoce la importancia de unas competencias evaluativas en el marco de las competencias profesionales del docente, pero señala que los docentes deben estar en capacidad de aplicar el dispositivo de evaluación de acuerdo con plan evaluativo establecido, verificar el logro de aprendizajes de los estudiantes, evaluar los componentes del proceso de enseñanza-aprendizaje, promover y utilizar técnicas e instrumentos de autoevaluación discente, tomar decisiones basándose en la información obtenida, implicarse en los procesos de coevaluación, y afrontar los deberes y dilemas éticos de la evaluación.

El propósito general de la investigación doctoral, en la que se inscribe el presente artículo, es diseñar e implementar un plan de consolidación y/o mejoramiento que implique una mayor alineación de los procesos de enseñanza con los procesos de aprendizaje y los procesos de evaluación, concretándose en los siguientes objetivos específicos, donde el primero es el que nos ocupa:

- a. a) Adaptar y validar un cuestionario para caracterizar las prácticas evaluativas de los docentes de tres títulos de la Universidad El Bosque de Bogotá, Colombia.

- b. b) Determinar la diferencia entre los conceptos sobre la evaluación del aprendizaje, que tienen los docentes y los estudiantes en tres de las titulaciones.
- c. c) Establecer las diferencias en la percepción de docentes y estudiantes, en relación con la forma como se evalúa el aprendizaje, a la luz de cada uno de los componentes.
- d. d) Identificar la relación entre las perspectivas de los docentes y estudiantes frente al uso que se da a los resultados de la evaluación del aprendizaje.
- e. e) Establecer las competencias evaluativas que los docentes de la Universidad El Bosque deben desarrollar, para realizar un adecuado proceso de evaluación del aprendizaje de sus estudiantes, en el marco del enfoque pedagógico institucional.

Como contexto, para abordar el tema de investigación se definieron nueve categorías:

- Concepción de evaluación;
- Características de la evaluación;
- Actores del proceso ¿quién evalúa?;
- Contenido de la evaluación ¿qué se evalúa?;
- Momentos para la evaluación ¿cuándo se evalúa?;
- Procedimiento ¿cómo evalúa usted el aprendizaje?;
- Usos de la evaluación ¿para qué se evalúa?;
- Formas de retroalimentación; y
- Técnicas e instrumentos de evaluación ¿con qué se evalúa?

Las concepciones de evaluación del aprendizaje, por su parte, se plantean como “una actividad subjetiva y valorativa, la cual refleja las creencias y conocimientos de los profesores, siendo una base relevante para su quehacer profesional, operando como el fundamento central que guía sus prácticas” (Flórez, Fernández, Páez, & Salgado, 2019, p 67), es lo que permite al docente hacer una lectura y actuar en la realidad, en este caso particular, la evaluación del aprendizaje de los estudiantes. Desde la perspectiva del conocimiento de las concepciones de evaluación de los docentes, se puede comprender las prácticas evaluativas de los aprendizajes y las razones o motivaciones que orientan sus acciones. Brown y Gao (2015) identifican cuatro grandes concepciones que tienen los docentes sobre la evaluación del aprendizaje:

La evaluación como mejora, se entiende como una actividad que proporciona información útil para transformar la práctica docente y el aprendizaje de los estudiantes; la evaluación como herramienta de rendición de cuentas de la escuela, es el instrumento a través del cual los docentes demuestran que realizan correctamente su trabajo y para que los estudiantes alcancen los estándares educativos planteados y sea, por tanto, de calidad; evaluación como instrumento de rendición de cuentas del propio estudiante, es el momento en que los estudiantes demuestran sus aprendizajes y el grado de consecución de los objetivos planteados; y por último, la evaluación como un proceso irrelevante, concibiendo la evaluación como un proceso poco útil para el aprendizaje, esta concepción considera que la evaluación solo sirve para calificar y clasificar al alumnado, lo cual afecta su autoconcepto y no le ayuda en su proceso formativo.

De otro lado, las características de la evaluación del aprendizaje corresponden al qué, cómo y cuándo se evalúa, y qué técnicas e instrumentos prefieren los docentes para evaluar los aprendizajes según lo señalado por Cerda (2000). ¿Qué se evalúa?, corresponde a los aspectos que se deben tener en cuenta a la hora de evaluar. Para la enseñanza-aprendizaje se evalúan conocimientos, habilidades y actitudes, logradas por el estudiante a lo largo del proceso de aprendizaje. ¿Cómo se evalúa?, refiere a los procedimientos mediante los cuales se lleva a cabo la evaluación, los criterios que los docentes tienen en cuenta al evaluar el aprendizaje, las fases para su implementación y la escala de valoración que utilizan para comunicar los resultados de la

misma, y ¿Cuándo se evalúa?, tiene que ver con el momento en que se realiza la evaluación, está muy asociado con “¿Para qué?” o la función que cumple la evaluación. Por su parte, los instrumentos responden a con qué se evalúa, pues son el medio a través del cual se obtiene la información; algunos instrumentos son la lista de cotejo, la escala de estimación, las pruebas, el portafolio y los proyectos, entre otros.

El uso de los resultados de la evaluación de los aprendizajes desde la postura de Pulgar (2012) hace referencia a para qué utiliza el docente los resultados de evaluación del aprendizaje. Se puede presentar en relación con los propósitos, los contenidos, los instrumentos, los procedimientos, los aprendizajes, la enseñanza y el retorno de la información. Estos resultados también se utilizan para regular, certificar, mejorar procesos y resultados educativos, establecer un ranking, proponer incentivos, acreditar instituciones, identificar tendencias en cuanto a los procesos y logros educativos de la población estudiantil en distintos niveles de un sistema, comparar subsistemas o sistemas educativos (el desarrollo de estudios regionales e internacionales), identificar los efectos de políticas y programas, y para tomar decisiones en materia de política educativa. Lo inicial y/o principal es la retroalimentación; si se retoman las ideas de Fink (2009), se entiende como la acción que el docente realiza para evaluar el trabajo del estudiante e informarle sobre sus avances y/o retrocesos, de manera que ayude a aprender y mejorar su desempeño futuro. Fink precisa las características, las clasificaciones, los tipos o niveles de retroalimentación refiriendo otros autores, y resalta como características importantes, que la retroalimentación debe ser frecuente, inmediata, discriminatoria y entregada amablemente.

La investigación las percepciones de estudiantes y docentes sobre las prácticas evaluativas, como competencia profesional del profesorado en tres títulos de la Universidad El Bosque, de Bogotá, Colombia, en el marco del enfoque institucional; desarrolla otra categoría adicional que no se detalla a profundidad en este apartado, por cuanto la recolección y tratamiento de esta información se hace a través de otro instrumento y procedimiento; no obstante hace referencia a las “competencias evaluativas” de los docentes, según Martínez, Martínez y Muñoz (2008) hacen referencia al conjunto de aspectos que los docentes deben saber (lo técnico), saber hacer (lo metodológicos), saber ser (la participación e interacción) y tener en cuenta no solo para evaluar el aprendizaje de los estudiantes sino para lograr que estos aprendan.

En línea con lo anterior, en este artículo se da a conocer específicamente la validación y adaptación de los cuestionarios utilizados para la caracterización de las prácticas evaluativas que realizan los docentes en los procesos de enseñanza-aprendizaje en la educación superior, a través de los siguientes objetivos:

1. Adaptar un instrumento que permita caracterizar las prácticas evaluativas del docente desde la perspectiva de los mismos docentes y de los estudiantes
2. Determinar la validez de contenido
3. Establecer la validez de constructo del instrumento
4. Señalar la estabilidad y/o fiabilidad del mismo

Metodología

Esta investigación se desarrolló bajo la orientación metodológica de un estudio mixto convergente según Creswell (2014), con alcance no experimental, descriptivo, de corte transversal. Es necesario advertir que la recolección de la información se realizó en un solo momento por cada unidad de análisis. Se contó con la participación, en calidad

de sujetos de la investigación, de docentes y estudiantes de los programas de Licenciatura en Pedagogía Infantil, Licenciatura en Educación Bilingüe y Biología de la universidad El Bosque de Bogotá, Colombia.

Por tratarse de una investigación con un diseño mixto, la recolección de datos estuvo orientada a reunir información cuantitativa y cualitativa. Específicamente para obtener la información cuantitativa se utilizó un instrumento con escala de respuesta tipo Likert, cuestionario al que se denominó PREVAPREDU por tratarse de un instrumento que permite aproximarse a las prácticas de evaluación del aprendizaje, de los docentes de educación superior. El cuestionario es un instrumento de investigación que permite obtener información de tipo cuantitativo y cualitativo en el campo de las ciencias sociales. Su construcción, aplicación y tabulación posee un alto grado científico y objetivo, pues implica controlar una o varias variables, es un medio útil y eficaz para recoger información en un tiempo relativamente breve y en su construcción se pueden utilizar preguntas cerradas, abiertas o mixtas.

Para este trabajo de investigación se realizó una adaptación del cuestionario “Las prácticas evaluativas de los docentes del Colegio Distrital Gerardo Paredes, aportes al mejoramiento del sistema de evaluación institucional de los aprendizajes en el marco de la organización curricular por ciclos”, elaborado por Cortés (2016, p. 160), A partir de él, se consolidaron dos instrumentos que están relacionados, cada uno distribuido en catorce baterías, indaga tanto a docentes como estudiantes por las concepciones y prácticas evaluativas de los docentes, en la Universidad El Bosque, al igual que por las competencias evaluativas del docente universitario sobre las cuales no se profundiza en este artículo. El prevapredu se ajustó en aspectos relacionados con el nivel educativo y la organización curricular institucional, puesto que este se elaboró inicialmente para una institución de educación básica media, con una organización curricular por ciclos, y el contexto de esta investigación es para educación superior y con organización del currículo centrado en el estudiante para su aprendizaje significativo.

La decisión de adaptar el cuestionario fue posterior a la formulación de los objetivos, revisión de la literatura e identificación de variables y dimensiones pertinentes para el estudio. Como acción posterior se revisó cada una de las preguntas, se seleccionaron las más adecuadas, se organizaron de acuerdo con la categoría o dimensión más conveniente, se determinó el número de ítems (138 para cada uno), el orden y se definió la redacción formal de cada pregunta. Una vez se consolidó la primera versión del prevapredu, se sometió a validación de jueces, fase del proceso investigativo en la cual se convocó a un grupo de académicos, para evaluar los ítems en función de la suficiencia, la pertinencia y la claridad con que fueron redactados (Supo, 2013).

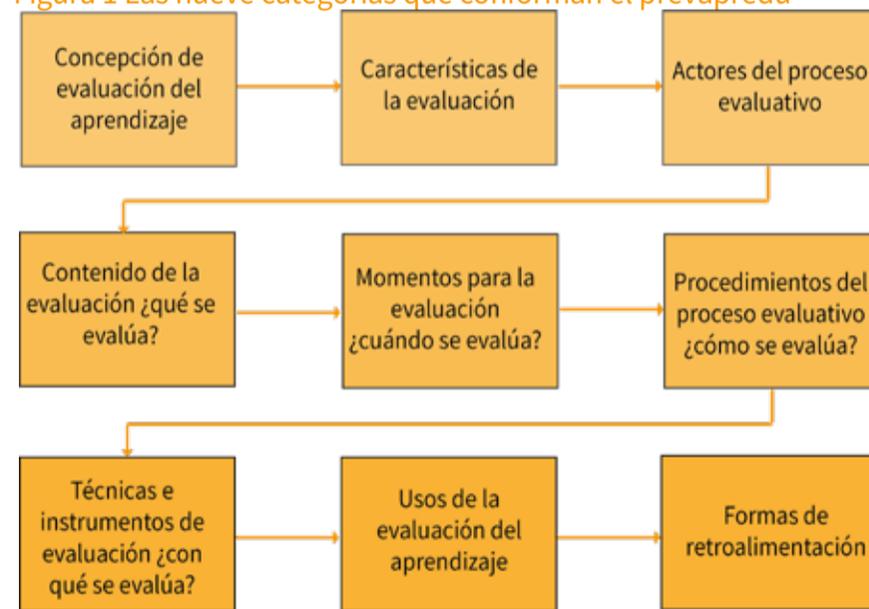
Las fases específicas ejecutadas en la validación de los instrumentos fueron: 1) Verificación de la consistencia de las respuestas de los jueces, frente a las preguntas propuestas para el cuestionario, 2) Validación del instrumento a partir de los datos obtenidos de estudiantes y docentes, se aplicó la prueba correspondiente a cada caso, 2a) Validez de contenido según el coeficiente W de Kendall, 2b) Validez de constructo kmo, análisis factorial confirmatorio y la prueba de esfericidad de Bartlett, 2c) Fiabilidad de contenido el alfa de Cronbach. La siguiente fase del proceso investigativo corresponde al tratamiento de los datos para cada componente.

La validación de jueces contó con la participación de once personas destacadas en el medio educativo, tres hombres y ocho mujeres, siete son doctores, dos son candidatos a doctores, uno es magíster

y el último es especialista; los dos últimos perfiles, aunque participaron como jueces, el primero fue convocado por su experiencia teórico-práctica en el campo de la evaluación educativa y el segundo, en el campo estadístico. Todos los jueces se desempeñan en el nivel educativo superior y todos cumplen con los criterios de inclusión al proceso, esto es, que sean preferiblemente doctores o que estén cursando estudios doctorales, que sean docentes de educación superior, con experticia en metodología de la investigación y/o dominio conceptual del tema de estudio. La mayoría de sus aportes estuvieron orientados a fortalecer la redacción, pertinencia, relevancia y suficiencia de cada una de las preguntas, su coherencia con la dimensión en la que se encuentran, al igual que comentarios frente a su longitud, aspectos que permitieron hacer ajustes, como la reducción de los ítems de los cuestionarios a 117, los de docentes, y a 114, los de estudiantes; asimismo, se disminuyó de catorce categorías, componentes o dimensiones a nueve.

Respecto a la estructura, los cuestionarios prevapredu, tanto de los estudiantes como de los docentes, se componen de tres partes: en la primera, se encuentran las preguntas que permiten la caracterización de los participantes; en el caso de los docentes, el instrumento cuenta con preguntas relacionadas con el sexo, la edad, el nivel de educación formal alcanzado, formación pedagógica y/o docencia, experiencia docente, tiempo de vinculación con la universidad, programa al que pertenece, semestre o semestres en los que desempeña como docente y el grado del escalafón en que se encuentra; en el cuestionario de los estudiantes se indaga específicamente por el sexo, la edad, el programa al que pertenece y el semestre que cursa en la actualidad; en la segunda parte, se contempla cada uno los nueve componentes con preguntas escala tipo Likert; y en la tercera parte, se encuentra un grupo de preguntas abiertas para abordar lo respectivo a las competencias evaluativas del docente. Los nueve componentes que constituyen la segunda parte del cuestionario se describen en la siguiente figura.

Figura 1 Las nueve categorías que conforman el prevapredu



Nota. Elaboración propia

Los datos se obtuvieron de docentes y estudiantes de los siguientes programas de grado la Licenciatura en Pedagogía Infantil, la Licenciatura en Educación Bilingüe y la carrera de Biología. Se utilizó un muestreo por conveniencia, que corresponde a la técnica de muestreo no probabilístico, “utilizado para definirla de acuerdo con la facilidad de acceso y disponibilidad a cada uno de los elementos, en un intervalo de tiempo determinado” (Colás, Buendía, & Hernández, 2009, pág. 69). La aplicación de los cuestionarios arrojó información de 601 estudiantes y 42 docentes. En la tabla No.1 se presenta el total de la población.

Tabla 1: Población específica de los programas participantes en esta investigación

| Programas Académicos | Población Estudiantil | Muestra de Estudiante | Porcentaje del total de la población % | Población de Académicos | Muestra de Académicos | Porcentaje del total de la población % |
|------------------------------------|-----------------------|-----------------------|--|-------------------------|-----------------------|--|
| Licenciatura en Pedagogía Infantil | 301 | 213 | 71% | 26 | 14 | 54% |
| Licenciatura en Educación Bilingüe | 374 | 157 | 42% | 35 | 14 | 40% |
| Biología | 380 | 231 | 61% | 37 | 14 | 38% |
| Total de la población | 1055 | 601 | 57% | 89 | 42 | 47% |

Nota. Fuente: Plan de Desarrollo Institucional 2016-2021

Para la validación de contenido se determinó si las opiniones de los jueces expertos eran similares o no, con respecto a las categorías que se estaban midiendo, de igual forma, se compararon las cuatro variables relacionadas, midiendo el grado de concordancia de las respuestas dadas entre los ítems y cada uno de los aspectos que corresponden a claridad, pertinencia, relevancia y exclusividad, datos a los cuales se aplicó la prueba no paramétrica como la W de Kendall.

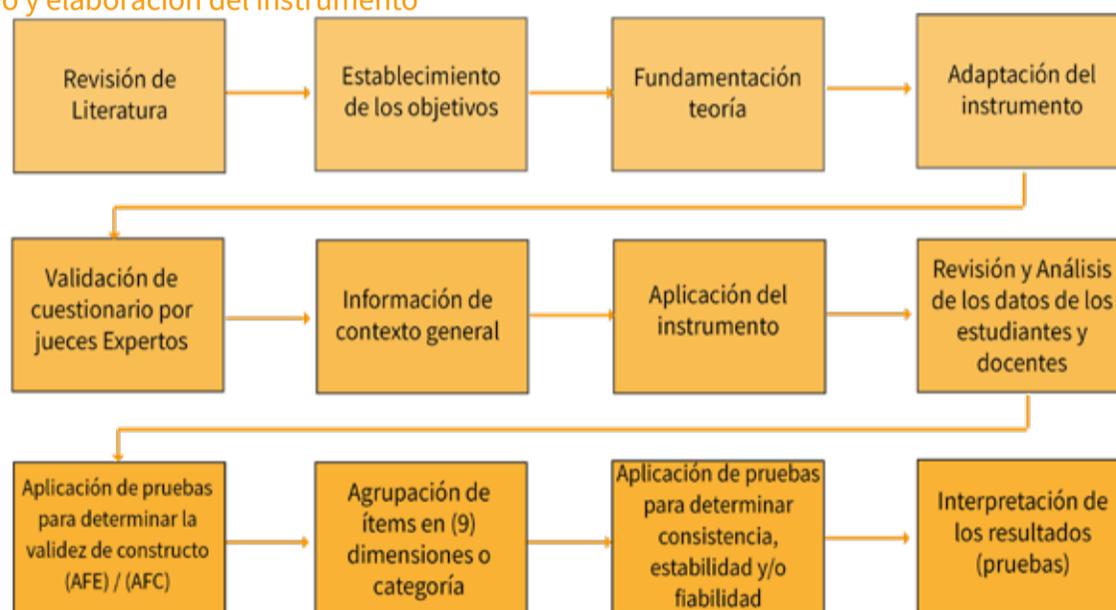
Posteriormente se obtuvo los datos de la aplicación del instrumento a docente y estudiante, se utilizó para el análisis inicial de estos y la estadística descriptiva (media, desviación, rango, valores mínimos, máximos, etc.), luego, se aplicó la medida de adecuación muestral KMO (*Kaiser Meyer Olkin*) con el fin de poder utilizar el análisis factorial con los datos muestrales que se estaban trabajando, es decir, se realizó el análisis factorial exploratorio (AFE) en donde se aplicaron las pruebas de chi-cuadrado y esfericidad de Barlett respectivamente. El paso siguiente adelantó el análisis factorial confirmatorio (afc) para obtener

más información sobre la estructura factorial del instrumento, se utilizaron los componentes principales y método de rotación varimax, para extraer los factores y verificar la validez de constructo del cuestionario, con valores propios superiores a 1 se definió como aceptable un factor de carga de > 0.5 (*Aldas & Uriel, 2017*).

Por otro lado, con el fin de evidenciar las características de la muestra y la fiabilidad de la consistencia interna, se evaluó calculando el coeficiente alfa de Cronbach para determinar varios aspectos de su validez y confiabilidad, con el criterio de aceptabilidad establecido en $\geq 0,70$ en concordancia con lo señalado por Sáenz (*2017*).

El proceso de adaptación de prevapredu se plasma en la figura 2, se inicia con la revisión de literatura sobre el tema de interés de investigación (artículos y trabajos de tesis doctorales), objetivo, metodología y la adaptación del instrumento de recolección de información, relacionado con el objetivo de investigación de este estudio.

Figura 2 Proceso de diseño y elaboración del instrumento



Nota. Elaboración propia

Resultados

Para una mayor comprensión, se exponen los resultados siguiendo los objetivos específicos del proceso de validación del instrumento prevapredu, que comprende tres elementos: 1) Validez de contenido, 2) Validez de constructo, y 3) Consistencia interna o estabilidad y/o fiabilidad del mismo; acciones que se realizan a partir de la valoración que hacen los jueces sobre el instrumento y los datos recogidos en los tres programas de grado del estudio ya mencionados.

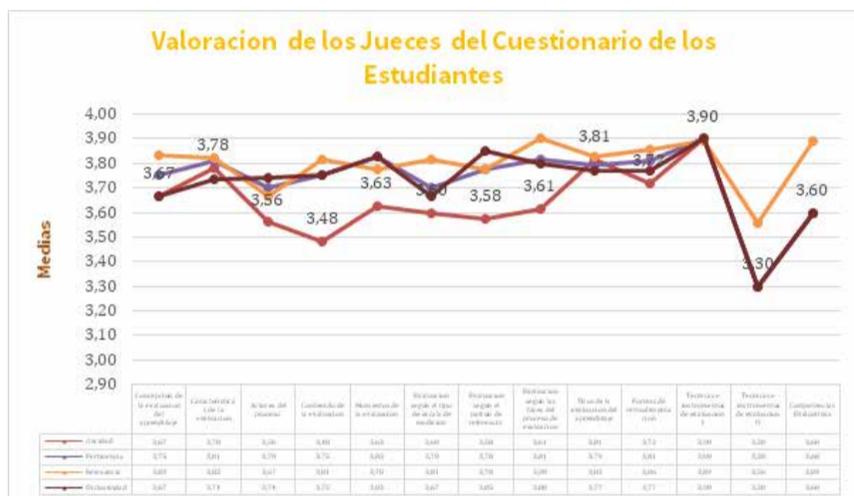
1. Validez de contenido

Para validar el contenido se contó con la participación de once jueces, quienes evaluaron cada ítem con base en las características de claridad, pertinencia, relevancia y exclusividad. Posteriormente, se procesó la calificación dada a cada ítem, la nota 1 era la mínima y 4 la máxima, luego, con el fin de evaluar el acuerdo entre los evaluadores, se procedió a aplicar la prueba estadística no paramétrica “el coeficiente de concordancia W de Kendall”. El instrumento estaba estructurado en tres partes, las primeras son variables sociodemográficas, la segunda se refieren a otros componentes, como concepción de evaluación del aprendizaje, características de la evaluación, actores del proceso, contenido de la evaluación, momentos para la evaluación, tipo de escala de medición, patrón de referencia, fases del proceso de evaluación, for-

mas de retroalimentación, técnicas e instrumentos de evaluación, usos de la evaluación del aprendizaje y, por último la tercera, competencias evaluativas, categoría que no se desarrolla en el presente documento.

El resultado que se obtuvo fue un W de Kendall de 0,654 para la base de datos de los docentes y un resultado de 0,785 para la base de datos de los estudiantes, el último fue el de más alta valoración, lo que significa que hay una asociación fuerte en esta clasificación y su valor de concordancia entre los evaluadores es más alto. Los dos valores indican que hay una tendencia general, de acuerdo con el criterio de los jueces. En las siguientes gráficas se presentan los resultados de la W de Kendall por cada uno de los componentes, tanto para el instrumento de los docentes, como para el de los estudiantes. Se tuvieron en cuenta los promedios de los componentes del instrumento según los criterios de calidad, pertinencia, relevancia y exclusividad, tanto del instrumento aplicado a los docentes y estudiantes.

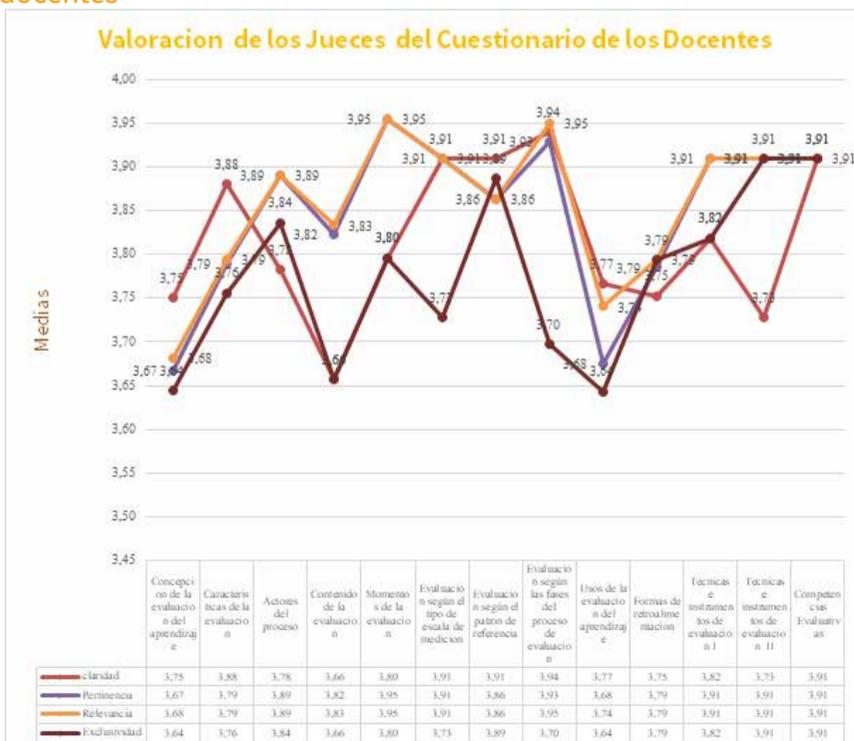
Figura 3 W de Kendall por componente en el cuestionario de estudiantes



Nota. Elaboración propia

En el cuestionario de los estudiantes se evidenció que la media menor fue para el componente “técnicas e instrumentos de evaluación II” y la media más alta se refleja en el componente “técnicas e instrumentos de evaluación I”. En cuanto a los cuatro criterios, según su comportamiento lineal, se refleja una media de 3,80 en relevancia, 3,74 en pertinencia, 3,73 en exclusividad y 3,64 en claridad del instrumento. A partir del comportamiento lineal de la claridad, por tener la media más baja, se concluye que las preguntas deben ser más explícitas para que sea más fácil su comprensión e interpretación.

Figura 4 W de Kendall por componente en el cuestionario de los docentes



Nota. Elaboración propia

El resultado en los docentes mostró que la media menor fue para el componente “usos de la evaluación del aprendizaje” y la media más alta se reflejó en el componente “momentos de la evaluación”. En cuanto a los 4 criterios, según su comportamiento lineal, se refleja una media de 3,85 en relevancia, 3,84 en pertinencia, 3,81 en claridad y 3,77 en exclusividad del instrumento. El comportamiento lineal de la exclusividad, al tener la media más baja, demuestra que el contenido de los ítems de este instrumento no es tan diferente con relación al contenido de otros.

2. Validez de constructo

La validez de constructo se valoró mediante la estructura factorial exploratoria que brindó el análisis de componentes principales (acp). Esta técnica analítica se aplicó utilizando el criterio de Kaiser para la extracción de factores –valores propios superiores a 1– y el método varimax para la obtención de la matriz factorial rotada, entendido el varimax como:

“Un método de rotación ortogonal busca maximizar las ponderaciones a nivel del factor; es decir, se espera que cada ítem o variable sea representativo en solo uno de ellos, con el fin de minimizar al máximo el número de variables dentro de cada factor”. (Méndez & Rondón, 2012, pág. 204)

Para extraer los factores subyacentes se realizó un análisis de componentes principales con rotación varimax para el prevapredú de estudiantes y docentes. El análisis factorial explicativo se realizó para probar la validez de constructo de la escala. La prueba de esfericidad de Bartlett y la medida de adecuación de muestreo de Kaiser-Meyer-Olkin (kmo) se efectuaron con el propósito de comparar las magnitudes de los coeficientes de correlación, y se usó un contraste para determinar si las correlaciones parciales entre las variables eran suficientemente pequeñas para proceder a elaborar el análisis factorial.

El análisis factorial confirmatorio es un método basado en la evaluación de índices de ajuste. Respecto a la prueba de kmo se obtuvo la estadística de chi-cuadrado, técnica para probar que las valoraciones del instrumento cumplen con la covarianza y estructura de las variables observadas; en otras palabras, la estadística de chi-cuadrado evidencia que no hay diferencia entre la matriz de covarianza observada y la matriz de covarianza de factores. El “análisis factorial exploratorio” y los resultados de agrupamiento incremental se probaron mediante el “análisis factorial confirmatorio” para especificar el número de factores requeridos e ítems en cada uno de ellos; es decir, se usó para probar si cada ítem pertenece a un factor y se logró demostrar que son consistentes con la comprensión de la naturaleza del constructo.

Los análisis anteriores condujeron a la consolidación del prevapredú tanto de los estudiantes como de los docentes, se emplearon nueve factores o componentes organizados de la siguiente manera: I. Concepción de evaluación del aprendizaje, II. Características de la evaluación, III. Actores del proceso, IV. Contenido de la evaluación, V. Momentos para la evaluación, VI. Cómo evalúa el aprendizaje: a) Según el tipo de escala de medición, b) Según el patrón de referencia, y c) Las fases del proceso de evaluación, VII. Formas de la retroalimentación, VIII. Técnicas e instrumentos de evaluación y IX. Usos de la Evaluación del aprendizaje.

En la prueba de esfericidad de Bartlett, la significancia (Sig.) obtuvo un valor de 0,000, por ser un valor menor a 0,05, se concluye que en los datos hubo relaciones significativas y se garantiza que la técnica utilizada fue adecuada. A continuación, se presenta la prueba específica.

Tabla 2 Prueba de kmo y Bartlett de estudiantes y docentes

| Prueba de KMO y Bartlett | | Docentes | Estudiantes |
|--|---------------------|----------|-------------|
| Medida Káiser – Meyer – Olking de adecuación de muestreo | | ,800 | ,929 |
| Prueba de esfericidad de Bartlett | Aprox. Chi-cuadrado | 159,258 | 3211,637 |
| | gl. | 36 | 36 |
| | Sig. | ,000 | ,000 |

Nota. Elaboración propia

El Kaiser-Meyer-Olkin (kmo), según muestra la tabla 1, obtuvo en la base de datos de docentes un valor kmo de 0,800 y en la de estudiantes 0,929, los resultados se consideran óptimos por encontrarse cercanos a 1 (Aldas & Uriel, 2017), la prueba se fundamenta en la determinación de las correlaciones parciales, que deben existir entre las variables de cada una de las preguntas que conforman los nueve componentes.

Respecto a la varianza explicada en la tabla 3, se evidencia que, al hacer una selección de nueve factores, toma un valor de 100% de la varianza total acumulada para el instrumento de estudiantes y para el de docentes se obtiene un valor de 98,008%, además, si se hace la selección de 5 factores, como mínimo en el cuestionario del estudiante, se obtiene un valor de 62,394% de la varianza y en el del docente se obtiene 73,974%; en consecuencia, para este estudio se recomienda usar nueve factores, ya que aborda toda la información necesaria de los ítems.

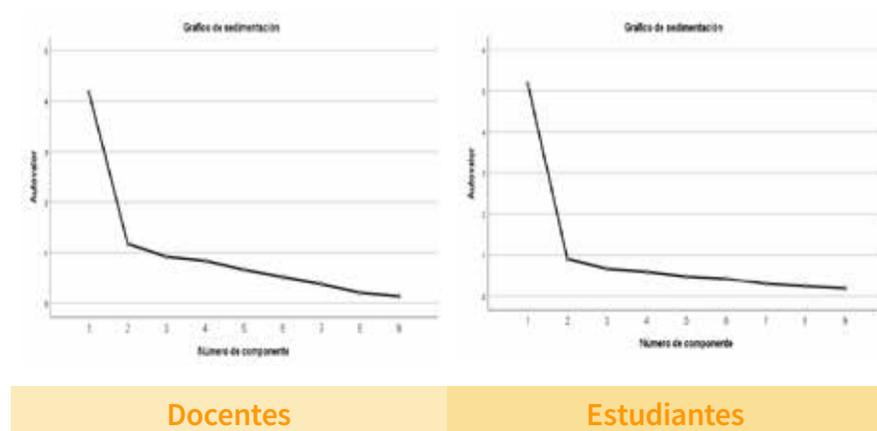
Tabla 3 Varianzas para el instrumento de docentes y estudiantes

| Componentes | Estudiantes (601) | Docentes (42) |
|--|-------------------|---------------|
| 1 Concepción de evaluación del aprendizaje | 13,04% | 21,49% |
| 2 Características de la evaluación | 25,56% | 36,99% |
| 3 Actores del proceso | 37,89% | 50,66% |
| 4 Contenido de la evaluación | 50,14% | 63,42% |
| 5 Momentos para la evaluación | 62,39% | 73,97% |
| 6 Evaluación del Aprendizaje | 74,54% | 82,12% |
| 7 Formas de la retroalimentación | 84,18% | 89,49% |
| 8 Usos de la evaluación del aprendizaje | 92,19% | 93,84% |
| 9 Técnicas e instrumentos de evaluación | 100,00% | 98,01% |
| Varianza Explicada | 100,00% | 98,01% |

Nota. Elaboración propia

La varianza explicada y el número de factores se determinaron mediante un examen de la gráfica de pantalla. La decisión de eliminar un ítem se basó en una carga de factor débil. Los factores que tenían valores propios >0.5 se conservaron en el estudio.

Figura 5 Gráficos de sedimentación de estudiantes y docentes



Nota. Elaboración propia

Para la extracción de los elementos, en cada factor se utilizó la matriz de componentes rotados. A partir del gráfico de sedimentación, o gráfico de pantalla, se analiza que cuando la pendiente tiende a una forma plana, los factores no generan mayor incidencia. Este criterio visual es el punto de partida para decidir la disminución de factores; no obstante, con el fin de generar exactitud en los datos y tener una varianza total explicada con valores cercanos a 100%, se utilizaron los nueve componentes en los dos instrumentos.

3. Consistencia interna (estabilidad y/o fiabilidad)

Para obtener la fiabilidad del instrumento aplicado se realizó el análisis de datos bajo los criterios de forma y contenido, seguidamente se hizo el cálculo del coeficiente Alpha de Cronbach, que está basado en la correlación Inter elementos promedio. Se aconseja evaluar el valor del coeficiente alfa al eliminar del cuestionario cada uno de los ítems que lo componen, ya que se puede prescindir de aquellos que, al ser eliminados, hacen que el valor del coeficiente aumente.

La muestra del instrumento de los estudiantes estuvo conformada por 601 personas: 76,5% mujeres y 23,5% hombres; de ellos, 45,9% están en edades entre 15 y 20 años, 42,4% entre 21 y 25 años, 8,7% entre los 26 y 30, y el 3,0% restante son estudiantes de más de 30 años. El 35,44% de los estudiantes son del programa de Licenciatura en Educación Infantil, el 26,12% de Licenciatura en Educación Bilingüe y 38,44% de Biología.

Tabla 4 Aplicación del coeficiente Alfa de Cronbach para demostrar la fiabilidad del instrumento de estudiantes

| Estadísticas de fiabilidad | | |
|----------------------------|---|------------------|
| Alfa de Cronbach | Alfa de Cronbach basada en elementos estandarizados | No. de elementos |
| ,973 | ,969 | 114 |

Nota. Elaboración propia

A partir del análisis estadístico, se determinó que el Alpha de Cronbach fue de 0,973, es un criterio óptimo para la validación del cuestionario, en tanto que el valor se acerca a 1. Al realizar un estudio más específico de la correlación total de elementos, se encontró que, si se suprime alguna pregunta del componente “Concepción de la evaluación del aprendizaje”, el valor del alfa se conserva en 0,973; así mismo, si se suprime alguna pregunta del componente “Características de la evaluación” y “Actores del proceso”, en la pregunta ¿ocupa la evaluación un lugar fundamental en los procesos de aprendizaje del estudiante?, el alfa disminuye en un punto, queda en 0,972, incluyendo el componente de formas de retroalimentación y usos de la evaluación del aprendizaje.

La muestra de docentes estuvo conformada por 42 profesores, 40,5% hombres y 59,5% mujeres. El 11,9% tiene formación de doctorado, el 83,3 % formación de maestría y el 4,8% formación de especialización. El 38% está entre 41 y 50 años y el 2,4% tiene más de 60 años.

Tabla 5 Aplicación del coeficiente Alfa de Cronbach para demostrar la fiabilidad del instrumento de docentes

| Estadísticas de fiabilidad | | |
|----------------------------|---|------------------|
| Alfa de Cronbach | Alfa de Cronbach basada en elementos estandarizados | No. de elementos |
| ,860 | ,915 | 117 |

Nota. Elaboración propia

En el análisis estadístico determinó que el Alpha de Cronbach fue de 0,860, es un criterio bueno para validación del cuestionario. Al realizar un estudio más específico de la correlación total de elementos, se encontró que en la pregunta “Con su práctica docente a la hora de evaluar los aprendizajes de los estudiantes ¿prefiere usted utilizar la estrategia 3, con el objetivo que persigue de [control de lectura]?”, cuenta con una correlación total de elementos corregidos de -0,176 y un coeficiente Alfa de Cronbach de 0,865 si esta pregunta se suprime.

En los criterios de fiabilidad se determinó que por estar los dos instrumentos en los rangos de los docentes 0,860 y de los estudiantes 0,973 y por ser superiores a 0,7 son aceptables, razón por la cual se ratifica la precisión en la medición del cuestionario según lo plantea Sáez (2017).

Conclusiones

Siguiendo el proceso de validación del prevapredu, tanto de los docentes como de los estudiantes, el análisis de los resultados confirma que los instrumentos de recogida de información cuentan con validez de contenido, confiabilidad y validez de constructo. Se realizó un análisis factorial confirmatorio sobre los datos de 42 docentes de educación superior y 601 estudiantes de los programas de Licenciatura en Educación Infantil, Licenciatura en Educación Bilingüe y del programa de Biología. Los resultados demostraron que el recurso se puede usar en futuros estudios de este campo del conocimiento, que permite agilizar el proceso investigativo, y que es un instrumento suficientemente confiable y válido.

Los contenidos que conforman el cuestionario se organizaron en nueve dimensiones, a saber: concepción de evaluación; características de la evaluación; actores del proceso ¿quién evalúa?; contenido de la evaluación ¿qué se evalúa?; momentos para la evaluación ¿cuándo se evalúa?; procedimiento ¿cómo evalúa usted el aprendizaje?; usos de la evaluación ¿para qué se evalúa?; formas de retroalimentación y técnicas e instrumentos de evaluación ¿con qué se evalúa?; se organizaron así con el fin de obtener información respecto a las prácticas evaluativas de los docentes y, a su vez, dar respuesta al objetivo “analizar las percepciones de estudiantes y docentes sobre las prácticas evaluativas, como competencia profesional del profesorado en tres títulos de la Universidad El Bosque, Bogotá, Colombia” en el marco del enfoque institucional centrado en el estudiante para su aprendizaje significativo.

Se logró adaptar un instrumento que permite caracterizar las prácticas evaluativas del docente, desde la perspectiva de los estudiantes y de los mismos profesores; y mediante el uso de técnicas de validación cuantitativa, se evaluó la consistencia interna y la estructura de los datos, a través del análisis factorial confirmatorio, lo que dio lugar a un proceso de ajuste de datos, utilidad y discriminación entre los grupos que tenían la puntuación más baja. El análisis y ajuste de datos hicieron posible presentar un instrumento que cumple con todos los requisitos, para poder inferir información necesaria para el análisis del contexto de educación superior.

La validez de contenido que se produjo del prevapredu concluyó que es un instrumento en el que cada uno de los elementos de su estructura es representativo, esta afirmación se confirma con base en las percepciones de los once jueces, quienes revisaron cada ítem según los criterios de claridad, pertinencia, relevancia y exclusividad, los cuales fueron analizados de manera cualitativa y cuantitativa. Hubo coincidencia en sus calificaciones, la evidencia la obtuvieron a través del coeficiente de concordancia de Kendall, técnica no paramétrica, que

mide el grado de correlación entre las variables de una muestra, con el fin de determinar el grado de acuerdo y/o asociación entre estas.

El resultado obtenido fue 0,654 para la base de datos de docentes y 0,785 para la de los estudiantes, hay que aclarar que el coeficiente de concordancia de Kendall puede variar de 0 a 1 y, mientras mayor sea el valor, más fuerte será la concordancia (Galindo, 2020). Se identificaron oportunidades de mejora en el prevapredu que fueron corregidas, la mayoría de los aportes estuvieron orientados a fortalecer la redacción, la relación del ítem con respecto a la dimensión a la que pertenece, la relevancia del ítem con relación al objeto del estudio y el contenido del ítem con el propósito de diferenciarlo de los otros, del mismo modo, los comentarios frente a la longitud permitieron hacer ajustes y reducción de los ítems en los cuestionarios.

A través del juicio de expertos, se consideró que el instrumento era muy extenso, por lo que la validación de constructo se hizo mediante la aplicación de dos recursos, primero, el análisis factorial exploratorio Kaiser Meyer Olkin (kmo), con él se obtuvo para docentes 0,800 y para estudiantes 0,929, valores cercanos a 1, que se consideran óptimos según la escala; la viabilidad del primero permitió pasar al segundo, es decir, al análisis confirmatorio, que también permitió dos logros importantes: uno, la reubicación de los ítems correctamente en cada una de las categorías o dimensiones, en este proceso se utilizó la matriz de componentes rotados, y dos, la eliminación de varios de los ítems; se excluyeron valores inferiores a 0,500 por no ser significativos.

Al generar los gráficos de sedimentación y la tabla de varianza total explicada, se evidenció que con nueve dimensiones en el instrumento de docentes se alcanza una varianza del 98% y en la de los estudiantes alcanza el 100%, con estos resultados se demuestra una correlación entre los constructos; se pasó, específicamente, de 138 ítems a 117 en el de docentes y a 114 en el de los estudiantes, así mismo, se redujo de catorce dimensiones o componentes a nueve. El estudio ratificó que el instrumento adaptado abarca todo lo que se necesita con respecto al número final de categoría y la concepción de evaluación, características de la evaluación, actores del proceso ¿quién evalúa?, contenido de la evaluación ¿qué es evaluación?, momentos para la evaluación ¿cuándo se evalúa?, procedimiento ¿cómo evalúa usted el aprendizaje?, usos de la evaluación ¿para qué se evalúa?, formas de retroalimentación, y técnicas e instrumentos de evaluación ¿con qué se evalúa?

Otro aspecto que aportó a la consolidación del instrumento prevapredu fue su sometimiento a la prueba de coeficiente alfa de Cronbach, con ella se probó la consistencia interna del instrumento y su fiabilidad; es decir, permitió recoger la información que se necesitaba para el propósito del estudio, que era la “Percepción de estudiantes y docentes sobre las prácticas evaluativas como competencia profesional del profesorado en tres títulos de la Universidad El Bosque de Bogotá, Colombia”. La medida del alfa para el caso de los docentes fue de 0,860 y en los estudiantes 0,973, esto indica que el prevapredu cuenta con una alta consistencia interna, dado que las puntuaciones se acercan a 1 y esta es una calificación satisfactoria, sus respectivos factores tienen valores altos, lo que advierte una buena correlación y ratifica que este estudio ha generado una medida válida, dado que los resultados presentados en su conjunto confirman alta fiabilidad y validez factorial y de contenido.

Se puede concluir que, la investigación tuvo los siguientes alcances:

- La metodología planteada para la validación del instrumento de investigación garantizó que se construyera bajo parámetros de confiabilidad y validez para su aplicación.
- Un análisis minucioso de correlaciones se llevó a cabo con el fin de determinar cuáles son las variables necesarias que forman parte del cuestionario.

- ➔ Para el estudio se utilizó el coeficiente de concordancia Kendall, se obtuvo un criterio individual moderado entre los expertos, respecto a cada uno de los ítems de los distintos cuestionarios planteados.
- ➔ La capacidad de aumentar la confiabilidad del cuestionario se probó por medio de la prueba Alpha de Cronbach, se dedujo que se podría lograr si se excluyen ciertos ítems de cada uno de los cuestionarios. En este caso específico los ítems eliminados corresponden a las categorías de concepción de evaluación (3, 4, 6, 8,9, 12, 13, 14 y 15) y contenidos de la evaluación ¿Qué se evalúa? (2, 4, 3, 6, 8, 9, 10, 11, 14, 15, 16 y 17)
- ➔ El instrumento que se utilizó para las pruebas demostró ser consistente, sin embargo, se recomienda que, para su aplicación en futuras investigaciones, se disminuya aún más la cantidad de preguntas.
- ➔ La prueba de consistencia interna, basada en el coeficiente alfa de Cronbach, muestra un grado significativo de acuerdo entre los jueces frente al instrumento, teniendo en cuenta que a los datos aportados por estos, también se les aplicó esta prueba, dando los siguientes resultados para estudiantes 0.976 y para docentes 0,983.
- ➔ El coeficiente alfa presenta un valor umbral, que permite clasificar las evaluaciones como consistentes.

Con base en el procedimiento anterior, se demuestra que el preapredu cuenta con los elementos necesarios y pertinentes para dar respuesta a las inquietudes para las que fue adaptado, permite el análisis de las prácticas evaluativas de los docentes en el contexto de la educación superior a partir de cada uno de sus componentes; de este modo, suministra información relevante para la toma de decisiones, en relación con los procesos de aprendizaje de los estudiantes; y participa en el fortalecimiento de las potencialidades y oportunidades de mejora de los docentes, con el fin de avanzar en la consolidación de prácticas evaluativas que favorezcan el aprendizaje significativo. Por otro lado, el resultado de este estudio brinda apoyo preliminar a futuras investigaciones, como una medida confiable y válida para los educadores y/o profesionales que buscan ahondar en aspectos relacionados con la evaluación del aprendizaje en el contexto académico.

Referencias

- Aldas, M. J., & Uriel, J. E. (2017). *Análisis multivariante aplicado* (2da ed.). Madrid: Paraninfo, S.A.,. Obtenido de <https://books.google.com.co/books?id=FyE3DwAAQBAJ&pg=PA464&dq=interpretaci%C3%B3n+de+la+%22Kaiser-Meyer-Olkin+%22&hl=es-419&sa=X&ved=2ahUKEwis5ai72aHrAhVnH-AKHZ2yCYQQ6AEwAHo-ECAMQAg#v=onepage&q=interpretaci%C3%B3n%20de%20la%20%22Kaiser-Meyer-Olkin%20%22&f=false>
- Antón, M. A. (2012). *Docencia universitaria: concepciones y evaluación de los aprendizajes. Estudio de casos* (Tesis, Universidad de Burgos). <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=40888>
- Brown, G. y Gao, L. (2015). Chinese teachers' conceptions of assessment for and of learning: Six competing and complementary purposes. *Cogent Education*, 2(1), 1-19. doi:10.1080/2331186X.2014.993836
- Cartuche, N., Tusa, M., Agüinsaca, J., Merino, W., & Tene, W. (2015). El modelo pedagógico en la práctica docente de las universidades públicas del país. En U. P. Salesiana (Ed.), *Reflexiones sobre la formación y el trabajo docente en Ecuador y América Latina* (pág. 230). Ecuador: ABYA-YALA. Obtenido de <http://dspace.ups.edu.ec/handle/123456789/11035>
- Castañeda, J. (2015). *La evaluación del aprendizaje de las competencias académico-profesionales en las nuevas titulaciones de grado* (Tesis doctoral, Universidad de Oviedo). <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=113108>
- Cerda, H. (2000). *La evaluación en la educación colombiana: a propósito de un estudio sobre la realidad evaluativa en la Universidad Cooperativa de Colombia*. Bogotá Colombia: Magisterio. Obtenido de <https://books.google.com.co/books?id=hHwvTpfk5cUC&pg=PA113&dq=ESCALAS+La+evaluaci%C3%B3n+en+la+educaci%C3%B3n+colombiana&hl=es-419&sa=X&ved=0ahUKEwiLr8eAoNoAhWJmeAKHVYnDbkQ6AEIKDAA#v=onepage&q=ESCALAS%20La%20evaluaci%C3%B3n%20en%20la%20educaci%C3%B3n%20c>
- Colás, P., Buendía, L. y Hernández, F. (Coords.). (2009). *Competencias científicas para la realización de una tesis doctoral. Guía metodológica de elaboración y presentación*. Davinci continental.
- Cortés, E. (2016). *Las prácticas evaluativas de los docentes del Colegio Distrital Gerardo Paredes aportes al mejoramiento del sistema de evaluación institucional de los aprendizajes en el marco de la organización curricular por ciclos*. Instituto Latinoamericano de Altos Estudios -ILAE. http://www.ilae.edu.co/web/Ilae_Files/Libros/20160218135614324411721.pdf
- Creswell, J. W. (2014). *Investigación educativa: planificación, realización y evaluación de investigaciones cuantitativas y cualitativas* (4ª ed.). SAGE.
- Champin, D. (2014). *Modelos de evaluación del aprendizaje en un currículo por competencias: El caso del currículo por competencias destinado a la formación de médicos* (Tesis, Universitat Politècnica de Catalunya). <https://upcommons.upc.edu/handle/2117/95498>
- Decreto 1290 de 2009. Por el cual se reglamenta la evaluación del aprendizaje y promoción de los estudiantes de los niveles de educación básica y media. <http://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Decretos/1260109>
- Fink, L. D. (2009). *Designing Courses for Significant Learning*. Jossey-Bass.
- Flórez, E. P., Páez, J. C., Fernández, C. M. y Salgado, J. F. (Enero - abril, 2019). Reflexiones docentes acerca de las concepciones sobre la evaluación del aprendizaje y su influencia en las prácticas evaluativas. *Revista Científica*, 34(1), 63-72. <http://www.scielo.org.co/pdf/cient/n34/2344-8350-cient-34-00063.pdf>
- Förster, C. E. (2017). *El poder de la evaluación en el aula* (1ª ed.). Chile: Ediciones UC. Retrieved from <https://www.jstor.org/stable/j.ctvvnngnc>
- Galindo, H. (2020). *Estadística para no estadísticos: una guía básica sobre la metodología cuantitativa de trabajos académicos*. Alicante: 3Ciencias. Obtenido de <https://books.google.com.co/books?id=ehXaDwAAQBAJ&pg=PA53&dq=interpretaci%C3%B3n+de+la+%22w+de+kendall%22&hl=es-419&sa=X&ved=2ahUKEWjA7seOyaHrAhWBd98KHxDiAx8Q6AEwAnoECAEQAg#v=onepage&q=interpretaci%C3%B3n%20de%20la%20%22w%20de%20kendall%22&f=false>
- Hernández, M. y Mola, M. (2016). *Prácticas evaluativas del aprendizaje en la universidad deportiva del sur de Venezuela*. *Revista Cubana de Educación Superior*, 35(2), 4-15. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0257-43142016000200001&lng=en&lng=en
- Ley 115 de 1994. Por la cual se expide la ley general de educación. Diario oficial No. 41.214 del 8 de febrero de 1994. http://www.secretariasenado.gov.co/senado/basedoc/ley_0115_1994.html
- Londoño, G. (Ed.). (2014). *Prácticas de enseñanza y saber pedagógico de profesores universitarios* (1st ed.). Ediciones Unisalle. <https://ciencia.lasalle.edu.co/cgi/viewcontent.cgi?article=1046&context=libros#page=19>
- Martínez, P., Martínez, M. y Muñoz, J. (2008). *Formación basada en competencias en educación sanitaria: aproximaciones a enfoques y modelos de competencia*. RELIEVE: Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa, 14 (2) Recuperado de http://www.uv.es/RELIEVE/v14n2/RELIEVEv14n2_1.htm
- Martínez, J., López, E. y Pacheco, O. (2019). *Acreditación de la calidad en la educación superior de América Latina, una visión socioformativa*. *Revista Científica Pedagógica*, 3(47), 34-51. <https://www.researchgate.net/publication/333984678>

Adaptación y validación de un cuestionario para la caracterización de las prácticas evaluativas de los aprendizajes en educación superior PREVAPREDU

- Méndez, C. y Rondón, M. (2012). Introducción al análisis factorial exploratorio. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 41(1), 197-207. [http://dx.doi.org/10.1016/S0034-7450\(14\)60077-9](http://dx.doi.org/10.1016/S0034-7450(14)60077-9)
- Monteagudo, J. (2014). Las prácticas de evaluación en la materia de historia de 4º de ESO en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia (Tesis, Universidad de Murcia). <https://www.tdx.cat/handle/10803/130989#page=1>
- Moreno, T. (2016). Evaluación del aprendizaje y para el aprendizaje. Reinventar la evaluación en el aula. Universidad Autónoma Metropolitana. http://www.casadelibrosabiertos.uam.mx/contenido/contenido/Libroelectronico/Evaluacion_del_aprendizaje_.pdf
- Prada, R., Gamboa, A., & Hernández, C. (2020). Formación pedagógica en profesores universitarios no licenciados. *Revista Espacios*, 41(20), 258-269. <http://www.revistaespacios.com/a20v41n20/a20v41n20p20.pdf>
- Pulgar B, J. (2012). Evaluación del aprendizaje en educación no formal (2ª ed.). Madrid: Narcea Ediciones.
- Quiroga, M. (2008). Métodos de evaluación del proceso de enseñanza aprendizaje utilizados por los docentes en la facultad de odontología de la Universidad Autónoma de Nuevo León, México (Tesis, Universidad de Granada). <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=65717>
- Restrepo, A. (2016). El malestar en la evaluación del aprendizaje en educación superior. *Revista de la Facultad de Educación, Ciencias Humanas y Sociales*, 18(1), 138-152. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/gsd/cgi-bin/library.cgi?a=d&c=co/co-095&d=article959oai>
- Sáez, J. M. (2017). Investigación educativa. Fundamentos teóricos, procesos y elementos prácticos (enfoque práctico con ejemplos. Esencial para TFG, TFM y TESIS) UNED. Retrieved from <https://uca.xebook.es/Record/Xebook1-5257>
- Sánchez, T., & Santiago, H. (2016). Saber pedagógico: Fundamento del ejercicio docente. *Educación Y Educadores*, 19(2), 241-253. doi:10.5294/edu.2016.19.2.4
- Saucedo, H. (2008). Evaluación del Aprendizaje en la DACEA (Tesis doctoral, Universitat Autònoma de Barcelona). <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=75648>
- Supo, J. (2013). Cómo validar un instrumento. La guía para validar un instrumento en 10 pasos. Biblioteca Nacional del Perú.
- Tamayo, L., Niño, L., Cardozo, L., & Bejarano, O. (2017). In IDEP (Ed.), ¿Hacia dónde va la evaluación? Aportes conceptuales para pensar y transformar las prácticas de evaluación (1st ed.). Subdirección Imprenta Distrital - dddiz.
- Zambrano, A. (2014). Prácticas evaluativas para la mejora de la calidad del aprendizaje: un estudio contextualizado en La Unión – Chile (Tesis doctoral, Universitat Autònoma de Barcelona). <https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/284147/azd1de1.pdf?sequence=1>
- Zabalza, M. A. (2013). Competencias docentes del profesor universitario (2ª ed.). Narcea.