

La sustentabilidad como asignatura pendiente: evaluación de confiabilidad de una guía de observación para la práctica docente con enfoque socioformativo

Sustainability as a pending subject: reliability assessment of an observation guide for teaching practice with a socio-formative approach

 **Dany Vazquez Ayala**
Instituto Universitario Puebla - México
Morelia, Michoacán
vazquezacam@hotmail.com

 **Josemanuel Luna-Nemecio**
Centro Universitario CIFE - México
Cuernavaca, Morelos
josmalunaz@gmail.com

RESUMEN

El propósito de esta investigación refiere el análisis y la evaluación de la confiabilidad del contenido de una guía de observación para evaluar la práctica docente socioformativa; la metodología empleada considera la revisión de instrumentos existentes para evaluar la práctica docente socioformativa; diseñar y construir un instrumento tipo guía de observación; revisión y mejora del instrumento por un grupo de expertos; validación de contenido por un grupo de jueces expertos; y determinar la validez y confiabilidad mediante la aplicación a un grupo piloto de docentes de educación básica. Los resultados obtenidos se observan respecto a la W de Kendall, con una significación de $p < 0,05$. Se eliminaron ítems cuyo nivel de significación fue de $p > 0,05$, de la misma manera, se pondero los datos de la aplicación al grupo piloto. Concluimos presentando un instrumento pertinente para evaluar la práctica docente socioformativa. Así mismo, ante la falta de instrumentos que consideran la valoración de las prácticas docentes desde un enfoque socioformativo, es necesario hacer el análisis y evaluación de un instrumento que considere indicadores desde esta perspectiva. Se busca diseñar un instrumento sólido y confiable que permita cubrir los vacíos existentes ante los retos que demanda la sociedad del conocimiento y de la educación y apliquen para la socioformación.

Palabras clave: guía de observación; instrumento de evaluación; práctica pedagógica; socioformación

ABSTRACT

The purpose of this research refers to the analysis and evaluation of the reliability of the content of an observation guide to evaluate the socio-formative teaching practice; The methodology used considers the revision of existing instruments to evaluate the socio-formative teaching practice; design and build an observation guide-type instrument; review and improvement of the instrument by a group of experts; content validation by a group of expert judges; and to determine the validity and reliability by applying it to a pilot group of basic education teachers. The results obtained are observed with respect to Kendall's W, with a significance of $p < 0.05$. Items whose significance level was $p > 0.05$ were eliminated, in the same way, the data of the application to the pilot group were weighted. We conclude by presenting a relevant instrument for evaluating socio-formative teaching practice. Likewise, given the lack of instruments that consider the assessment of teaching practices from a socio-formative approach, it is necessary to make the analysis and evaluation of an instrument that considers indicators from this perspective. It seeks to design a solid and reliable instrument that allows filling the existing gaps in the face of the challenges demanded by the knowledge and education society and applies for socioformation.

Keywords: observation guide; assessment instrument; pedagogical practice; socioformation

1. INTRODUCCIÓN

Los cambios sociales vertiginosos producidos por el acelerado desarrollo de la ciencia y la tecnología han puesto de manifiesto la necesidad de interactuar con nuevos paradigmas educativos que respondan a las necesidades actuales de la sociedad (Díaz et al., 2009). La importancia radica precisamente en observar y atender los retos y desafíos cada vez más complejos, que requieren de un trabajo docente centrado en la enseñanza desde nuevos enfoques, esquemas sustentados en la educación basada en la sostenibilidad (Murga-Menoyo & Novo, 2017). Ante tal situación, es necesario realizar un análisis de las formas de intervención docente que prevalecen en la actualidad dentro de las aulas escolares. Dichas prácticas, muchas veces son reducidas al abordaje único de contenidos propuestos en el currículo educativo sin reflexionar su relación con el contexto (Tobón, et al. 2015), lo que impide poner a un sujeto en competencia con su entorno, limitando el aprendizaje exclusivo de contenidos y conceptos.

Los docentes son el medio por el que el sistema educativo renueva sus prácticas, cuestiona sus tradiciones, acepta nuevas visiones teóricas, se abre al conocimiento y se revitaliza (Viñals & Cuenca, 2016). El ser docente implica recuperar lo esencial de su ser, por lo que es importante reflexionar constantemente sobre su labor, retomando aquello que alguna vez los atrajo como vocación: el amor a los niños y a los jóvenes, el deseo de ayudarles, de abrir sus inteligencias, de acompañarlos en su proceso para llegar a ser hombres y mujeres de bien, y formar sociedades más justas y equitativas (Hernández-Mosqueda et al., 2014). En el marco de la actual crisis civilizatoria se requiere de un nuevo docente, el cual tendrá que perfilar nuevos esquemas de pensamiento, que le permitan actuar en entornos educativos y contextos más amplios, que permitan poner en juego a un sujeto familiarizado en una interacción sostenible de su entorno, más que reducir su labor únicamente a la enseñanza de contenidos fragmentados en asignaturas y que el docente explica y el estudiante ejerce (Tobón, 2012).

La profesión docente tiene ciertos rasgos que históricamente le han caracterizado; uno de ellos está considerado por la experiencia de ver, aprender y vivir la sensación de presenciar el triunfo de otras personas, además de satisfacerse como docente del proceso de enseñanza. Sin embargo, con el paso del tiempo y con los años de servicio, su actuar se concentra más en cómo enseñar, convirtiendo su accionar en un acto mecanicista y dejando de lado a los que aprenden; perdiendo de vista que es él, el sujeto de desarrollo próximo al alumno (González & Beltramino, 2017). La personalidad que le imprima el docente a su labor y su capacidad de conectar ésta con el entorno social mismo contribuye en la formación del carácter del alumno, a conocerse a sí mismo, identificar sus defectos, apreciar sus cualidades y habilidades, y ponerlos en práctica, lo que será significativo para los alumnos a lo largo de su vida; por ello, será importante no perder de vista que se interactúa con personas que poco a poco se integran en la vida activa de nuestra sociedad.

En el actuar del docente es importante reflexionar sobre el tiempo y los momentos que la misma función demanda de la atención al niño, en estas etapas de su vida temprana, es importante la parte socioafectiva (Marín et al., 2016) que se establece en esa relación, por lo que el maestro al conectar con la emocionalidad de su alumno, le ayuda a comprender y entender el mundo desde una visión más equitativa, sostenible y crítica. Pero no basta esta relación, se deberá estar capacitado entonces para poder orientarlos y potencializar su pensamiento crítico. Los alumnos incentivan a que el docente investigue y se mantenga actualizado ante un mundo de constantes cambios, esto permite que el educador y educando amplíen sus conocimientos limitados, volviendo más fácil aprender (Jarquín-Cisneros, 2020).

Existe una considerada insatisfacción respecto a la formación y actualización de los docentes (Latapí, 2015). En el año de 1992, el llamado Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica y Normal (ANMEB) incorporó como uno de sus componentes fundamentales a la renovación de la formación docente (SEP, 2011). En ellos es importante señalar que se cuestiona la concepción de los programas, cursos y talleres cuyo enfoque coloca al docente en una perspectiva individual, además de estar desvinculados en referencia a la vida escolar y a la vida social en la que el niño pone de manifiesto los conocimientos que adquiere en la escuela y emplea en su cotidianeidad, lo que hace difícil que se aplique después lo que aprende en un contexto más amplio.

Por otra parte, la escuela privilegia lo no sustantivo, mucho del tiempo que actualmente es invertido por el docente en el proceso enseñanza-aprendizaje corresponde a festejos y desfiles, concursos, campañas, innumerables comisiones, obligaciones sindicales, llenado de informes y formularios, reuniones, etc., que consume tiempo del docente y le impone como principal meta “cubrir el programa” a toda costa (Freire, 2011).

Podemos apreciar la incapacidad del currículo para proporcionar una formación humana integral y de verdadera calidad, que permita el desarrollo de destrezas intelectuales básicas de análisis, síntesis, relación, inferencia, comunicación, los valores, la autoestima, la madurez emocional y las relaciones interpersonales; volviéndose imposible desarrollar el talento y las habilidades del pensamiento complejo (Tobón & Luna-Nemecio, 2020). Se critica la endogamia de la formación docente que produce una estrechez mental y cerrazón defensiva a los conocimientos de otros campos disciplinarios (Pozos & Pérez, 2009).

De esta manera podemos entender entonces que la educación actual demanda, entre otras cosas, “la necesidad de formar docentes en contextos globales de aprendizaje, con alto dominio tecnológico e informacional, pero sobre todo con capacidades de pensamiento crítico mediante la premisa formativa de aprendizaje para toda la vida” (Grijalva & Moreno, 2016, pág. 15). Ante tal situación, es necesario el uso de mecanismos o instrumentos, que permitan realizar observaciones de la práctica docente, valorar si dichas prácticas están encaminadas en la promoción de los aprendizajes, considerando las características del enfoque socioformativo (Hernández-Mosqueda et al., 2016); determinados precisamente por la atención a los retos y desafíos de las sociedades actuales, instituyendo un acto de conciencia al adquirir el conocimiento, pero también la capacidad de valorar los riesgos y desafíos (Díaz & Muñoz, 2019).

En una década de constantes reformas y cambios en materia educativa, son precisamente las figuras educativas como el director técnico, el supervisor escolar, los apoyos técnicos pedagógicos, quienes pueden contribuir en la transición de este paradigma, pues son precisamente ellos quienes brinda acompañamiento y apoyo a los docentes (SEP, 2018). Sin embargo, muchas veces durante sus visitas de observación en las aulas, centran su atención particularmente en aspectos tradicionales, concentrando sus apreciaciones en referentes o indicadores sobre aspectos, tales como: “niveles de logro” generalmente subjetivos, evaluar contenidos o temas, usar términos subjetivos, ofrecer una retroalimentación parcial y enfocarse en la calificación” (Vázquez et al. 2018, pág. 24), apoyándose de herramientas o instrumentos de evaluación tales como rúbricas, listas de cotejo, guías de observación o registros anecdóticos con indicadores cuantitativos de logro del contenido, donde estas figuras directivas y de apoyo centran su atención.

Ante esta situación, es necesario hacer un análisis de las formas y prácticas de intervención docente, apoyado por instrumentos de valoración y recolección de datos, que permitan apreciar aquellas características y principios socioformativos que establecen una relación con una enseñanza desde este enfoque (Tobón, 2017). Para ello, es ineludible someter al análisis y juicio de expertos, así como, a la valoración de docentes, un instrumento que permita valorar la práctica

docente desde un enfoque socioformativo y con base en los imaginarios de la sustentabilidad, donde se identifiquen fortalezas y áreas de oportunidad y motive la reflexión de la misma práctica, que sea confiable y útil para establecer directrices en esta y otras investigaciones.

A partir de este análisis, con el presente estudio se pretenden conseguir las siguientes metas: 1) revisar los instrumentos existentes para diagnosticar o evaluar la práctica docente socioformativa; 2) diseñar y construir un instrumento tipo rubrica considerando los retos de la sociedad del conocimiento, el enfoque socioformativo y los imaginarios de la sustentabilidad; 3) revisar y mejorar el instrumento diseñado por un grupo de expertos; 4) validar el contenido por parte de un grupo de jueces expertos en el área; y 5) aplicar el instrumento a un grupo piloto de docentes de educación básica y 6) exponer la confiabilidad del instrumento y sus resultados.

2. METODOLOGÍA

2.1 Tipo de Estudio

Esta investigación se desarrolló durante el primer trimestre de 2021. El tipo de estudio aborda la evaluación, mejora y validación de instrumentos para evaluar la práctica docente socioformativa, siendo su objetivo principal el desarrollar herramientas confiables, eficaces y funcionales que puedan ser útiles a otras investigaciones; existen otros estudios que se apoyan del mismo tipo de metodología que ha sido aplicada en otras investigaciones, como las desarrolladas por Ibarra-Piza et al., (2018). Para este estudio fue necesario la aplicación de encuestas promovidas con un grupo de docentes de educación básica, sobre los ítems constructo del instrumento diseñado, con la finalidad de establecer la validez y confiabilidad del instrumento denominado “Guía de observación socioformativa”. El estudio se realizó en tres fases: evaluación, mejora, validez y confiabilidad de contenido.

2.2 Instrumentos

Para esta investigación se planteó el uso de una encuesta de corte cualitativo (Jansen, 2012), la cual fue diseñada para aplicarse en línea a un grupo de docentes de educación básica, dicho instrumento fue construido a partir de los ítems que constituyen la “Guía de observación socioformativa” (Camacho et al., 2019). Las preguntas de la encuesta fueron organizadas en cuatro grandes aspectos o dimensiones y, a partir de estos, se desglosan una serie de indicadores, a cada dimensión se le agregan seis indicadores en promedio. Las unidades de análisis se midieron a través de una escala tipo Likert que va de 4 a 1 (Matas, 2018), donde 4 representa la puntuación más alta y 1 la puntuación más baja, cuyas categorías son llamadas “siempre”, “casi siempre”, “a veces”, y “nunca”. Se utilizó este tipo de escala, ya que está, permite utilizar la correlación con otros instrumentos.

El primer aspecto o dimensión del instrumento se centra en analizar en cómo el docente aborda el contenido; es decir, destacar indicadores respecto a recuperación de conocimientos previos, relacionar el contenido con el contexto, crear un ambiente de aprendizaje colaborativo, entre otros (Morales, 2009). El segundo aspecto se centra en cómo el docente desarrolla la secuencia de actividades motivo de la clase, los principales indicadores destacan en observar si los docentes promueven la participación de los alumnos, a través de la promoción de preguntas, debates y diálogos, si los alumnos elaboran productos de aprendizaje relacionándolos con el tema de conocimiento y contexto (Velandia et al., 2014).

El tercer aspecto se centra de verificar si los docentes promueven una interacción con los alumnos e integran la creación de ambientes propicios para el aprendizaje; entre los indicadores se

destacan aquellos aspectos donde se pone de manifiesto las capacidades de cada uno de sus alumnos, si dichas capacidades son aprovechadas para establecer un trabajo colaborativo y se promueve la participación de todos (Torrego & Negro, 2014). El cuarto aspecto se centra en el aprovechamiento de los recursos didácticos; sus indicadores se centran específicamente en aprovechamiento de recursos obtenidos del contexto y la posibilidad de aplicarlos en los trabajos y evidencias o productos motivo del aprendizaje esperado (Espinoza, 2017). Fue necesario emplear una encuesta de satisfacción respecto al contenido del instrumento, valorando la pertinencia y redacción del contenido en cada uno de los ítems de los aspectos considerados (Rekalde et al., 2014).

2.3 Participantes

Para llevar a cabo el proceso de validación de nuestra “Guía de observación socioformativa”, se consideró necesario observar ciertas características de los participantes que intervinieron en las distintas etapas del estudio realizado. Para ello, fue necesario dividir este proceso en dos grupos. El primer grupo, se hizo con la finalidad de valorar la validez y pertinencia del instrumento, se orientó su conformación con figuras como: docentes, directivos, asesores técnicos pedagógicos y coordinadores de área considerados como grupo de expertos (Michalus et al., 2014); se buscó fomentar la participación mayoritariamente de directivos debido a la naturaleza propia de la función que estos realizan con los docentes en el aula; y que se coteja, de alguna manera, a través de la observación y el acompañamiento que les brinda a los docentes en el marco de los parámetros e indicadores definidos en el perfil docente (SEP, 2018). Los niveles de estudios de los participantes, se distribuyen entre maestría y doctorado, las áreas de experiencia donde se desarrollan son educación, pedagogía e investigación con un cúmulo de 18 a 42 años de servicio.

El segundo grupo se estableció con la finalidad de llevar a cabo la evaluación de validez y confiabilidad del instrumento denominado “guía de observación socioformativa”; para este grupo fue necesario considerar ciertos criterios de los participantes que intervinieron en la recogida de datos; algunos aspectos de primer orden que se consideraron para poder responder la encuesta fue que concurrieran como docentes de educación básica en activo, que laboran en instituciones de educación básica pública o privada; el resto de aspectos consideraron el nivel educativo, edad, género, años de servicio y nivel de estudios, entre otros.

2.4 Procedimiento

Fase 1. Estudio de la validez de contenido. Durante el desarrollo de esta fase, se trabajó en el diseño y revisión por expertos. Se diseñó el instrumento denominado “rúbrica socioformativa” mediante una escala tipo Likert. En esta fase participaron tres expertos en materia de evaluación de la práctica docente y temas de investigación para la mejora del instrumento. En relación a las ventajas que representan este tipo de procedimientos, su uso es ampliamente difundido; existen algunas investigaciones como, por ejemplo, Robles y Rojas (2015) quienes realizaron la validación de instrumentos para el ámbito de la lingüística aplicada con el propósito de obtener datos sobre la expresión oral de estudiantes.

Fase 2. Aplicación y validación de jueces. Una vez atendidas las observaciones hechas por los expertos, se sometió el instrumento al juicio de 13 jueces, de los cuales el 61% son mujeres y 39% son hombres. Los roles derivados de la función que desempeñan se centran en actividades donde se puede poner en práctica el instrumento para su validación, pues participan en este grupo 8 directivos, 1 docente, 2 apoyo técnico pedagógico y 2 coordinadores, con estudios de maestría y doctorado (Fernández-Álvarez et al., 2017).

El grado de estudio que tienen los participantes en la validación de este instrumento son: 13 jueces, 8 de ellos cuentan con maestría y 5 con doctorado. Las áreas de experiencia profesional en las se han desempeñado se destaca que 5 de ellos son expertos en el área de investigación educativa, 4 en el área de pedagogía y 4 en investigación. Los años de experiencia profesional oscilan entre los 19 y 42 años de servicio dentro del ámbito educativo. En su experiencia profesional destaca la publicación de al menos 22 artículos relacionados con el área educativa, 9 números de libros y 60% inmiscuidos en la revisión, diseño y/o validación de algún instrumento de evaluación.

Los expertos y jueces realizaron algunas recomendaciones y sugerencias para la mejora del instrumento empleado. Las recomendaciones fueron valoradas en el siguiente orden: 1) redacción de algunos indicadores para que estos fueran más explícitos, 2) se eliminaron o modificaron algunos indicadores del instrumento que no coincidían respecto al paradigma de una enseñanza socioformativa, 3) se realizaron correcciones ortográficas. Estas recomendaciones fueron tomadas en cuenta en base a la experiencia de los jueces y expertos.

Fase 3. Aplicación de la prueba con un grupo piloto. El grupo que participó en el levantamiento de datos de nuestro instrumento, estuvo conformado por 248 participantes, todos ellos docentes de educación básica. El 78.1% estuvo conformado por mujeres y el 21.9% restante por hombres, sus edades oscilaron entre los 18 y 62 años, siendo el grupo más nutrido en su participación docentes de entre 35 y 44 años de edad. Los docentes participantes tienen entre 1 y más de 30 años de servicio; destacando un 55% de la partición de docentes entre 11 y 20 años de servicio. El 49% de los participantes ostentan el grado de licenciatura en diversas áreas educativas, mientras que el resto se divide en otros grados de estudios, como normal básica, maestría y doctorado. Es importante señalar que un 10% de los participantes ostentan títulos en otras áreas diferentes a la educación, ubicándose particularmente en el nivel de educación secundaria donde laboran. La participación del grupo de docentes que respondieron el instrumento diseñado, fue constituida por los tres niveles de educación básica, siendo un 48% el rango mayor de participación docente y que se desempeñaban en el nivel de primaria (Tabla 1).

Tabla 1. Datos Sociodemográficos de los Participantes

Categoría	Cantidad	
Género	78.1%	Mujeres
	21.9%	Hombres
Edad		
18-24	33	13%
25-34	48	19%
35-44	112	45%
45-54	37	15%
55-más	18	7%
Nivel donde se desempeña		
Preescolar	51	21%
Primaria	119	48%
Secundaria	78	31%
Nivel de Estudios		
Normal Básica	57	23%
Licenciatura	122	49%
Maestría	27	11%
Doctorado	18	7%
Otro	24	10%

Años de Servicio		
01-10	49	20%
11-20	137	55%
21-más	62	25%

Fuente: elaborada por los autores del presente artículo

Fase 4. Estudio de confiabilidad. Para medir la confiabilidad del instrumento denominado “Guía de observación socioformativa”, se empleó un formulario apoyados de la plataforma de formularios de google, donde se integró el instrumento motivo de análisis y a través de correo electrónico y redes sociales se conformó su implementación. El instrumento contiene los indicadores para valorar el mismo verificando el cumplimiento de aspectos como claridad y normas de redacción. Además, verificar que el instrumento promueva el diálogo para compartir ideas y solucionar conflictos. Para la ponderación se consideraron los siguientes niveles de desempeño:

- Primer nivel: “Nunca”, si el indicador a evaluar no es considerado en el propósito y dimensiones del instrumento durante la intervención docente.
- Segundo nivel: “A veces”, si el indicador hace una contribución superficial a evaluar la práctica docente.
- Tercer nivel: “Casi Siempre” establece una valoración sobre si la práctica docente contribuye de forma reiterada sobre el indicador expuesto.
- Cuarto nivel: “Siempre”, pone de manifiesto si la intervención docente considera permanentemente las características señaladas en los indicadores redactados.

Los indicadores consideran el nivel de pertinencia sobre el instrumento, es decir si el ítem contribuye a evaluar en un alto grado el propósito, dimensiones y/o constructo del instrumento (Tabla 2).

Tabla 2. Estadísticos Descriptivos y Análisis de Ítems por Escala Porcentual

Aspecto / Dimensión	Indicador	Siempre	Casi Siempre	A veces	Nunca	Total
¿Cómo aborda el docente el contenido?	Toma en cuenta los saberes contextuales previos del alumno.	23%	65%	12%	0%	100%
	Propone situaciones didácticas que favorecen el aprendizaje, relacionándolo con su contexto	18%	70%	12%	0%	100%
	Muestra dominio del contenido que aborda y lo vincula con situaciones cotidianas del contexto.	20%	69%	11%	0%	100%
	Atiende los intereses de sus alumnos y resuelve preguntas promoviendo la reflexión.	15%	80%	5%	0%	100%
	Establece, durante su abordaje, el nivel de profundidad que requiere el contenido, de acuerdo con el grado escolar de los alumnos y su contexto.	18%	70%	12%	0%	100%
Ponderación		19%	71%	10%	0%	100%

Aspecto / Dimensión	Indicador	Siempre	Casi Siempre	A veces	Nunca	Total
¿Cómo desarrolla las actividades motivo de la clase?	Utiliza actividades con una intencionalidad pedagógica, que brindan oportunidades de aprendizaje para sus alumnos.	13%	78%	9%	0%	100%
	Plantea actividades organizadas en una secuencia didáctica congruente con el contenido que se aborda.	14%	66%	20%	0%	100%
	Propicia el logro del aprendizaje esperado, con la secuencia didáctica que desarrolla.	21%	77%	2%	0%	100%
	Favorece, con la secuencia didáctica, la elaboración de productos y evidencias de aprendizaje.	12%	65%	23%	0%	100%
	Desarrollan las competencias expresadas en el plan de estudios y los programas, articulados con los retos y necesidades de la vida cotidiana.	5%	63%	32%	0%	100%
	Favorecen la tutoría y el aprendizaje colaborativo entre los alumnos.	18%	70%	12%	0%	100%
	Propician la reflexión y el análisis de los alumnos sobre el aprendizaje y los procesos usados para su adquisición.	4%	83%	13%	0%	100%
	Propone actividades que promueven el planteamiento de preguntas, el debate, y la exposición o demostración de los alumnos.	18%	46%	36%	0%	100%
Ponderación		13%	69%	18%	0%	100%
Aspecto / Dimensión	Indicador	Siempre	Casi Siempre	A veces	Nunca	Total
¿Cómo interactúa con los alumnos y crea ambientes propicios para el aprendizaje?	Organiza a los alumnos de acuerdo con la naturaleza de las actividades.	6%	84%	10%	0%	100%
	Conforma equipos en los que todos participan e interactúan entre ellos en las actividades por realizar.	14%	72%	14%	0%	100%
	Tiene apertura y atención a las solicitudes de todos los alumnos e incorpora a quienes no están participando.	13%	68%	19%	0%	100%
	Promueve entornos que favorecen el aprendizaje de todos	22%	70%	8%	0%	100%
	Considera los conocimientos, habilidades y actitudes de sus alumnos en la organización de un ambiente educativo de colaboración y respeto.	8%	79%	13%	0%	100%
	Mantiene el ambiente de aprendizaje y reflexión a lo largo de la clase.	12%	76%	12%	0%	100%
Ponderación		12%	75%	13%	0%	100%
Aspecto / Dimensión	Indicador	Siempre	Casi Siempre	A veces	Nunca	Total
¿Cómo aprovecha los recursos didácticos?	Utiliza recursos didácticos adecuados y pertinentes al tema, que contribuyen al logro del aprendizaje.	8%	74%	18%	0%	100%
	Emplea recursos didácticos que favorecen la elaboración de los productos o evidencias de aprendizaje.	6%	76%	18%	0%	100%
	Emplea los recursos didácticos en el momento oportuno.	5%	75%	20%	0%	100%
	Fórmula consignas claras para el manejo de los recursos didácticos y de lo que se habrá de lograr.	9%	77%	14%	0%	100%
	Apoya a los alumnos que lo requieren en la utilización de los recursos.	12%	72%	16%	0%	100%
Ponderación		8%	75%	17%	0%	100%

Fuente: Elaborada por los autores del presente artículo

2.5 Aspectos Éticos

Se consideró hacer una invitación formal dentro de grupos académicos de docentes en redes sociales y a través de la invitación por correo electrónico a contactos del gremio. Se estableció su participación como confidencial, buscando en todo momento proteger la integridad de datos de los participantes, así como datos personales que solamente fueron empleados de manera estadística en esta investigación.

3. RESULTADOS

Expresando los resultados obtenidos de la presente investigación y acorde con las metas propuestas, señalamos que al hacer una revisión y análisis de instrumentos para valorar la práctica docente socioformativa encontramos que existen pocas o nulas investigaciones al respecto (Parrá et al., 2015; Salazar-Gómez & Tobón, 2018), lo que permitió orientar la definición de un instrumento que considere en primer instancia principios socioformativos. Al someter el instrumento a la valoración de jueces y expertos en el área, se le dio validez al contenido al contenido apreciando aquellos rasgos que derivado de su experiencia fueron considerados susceptibles de mejora.

En la Tabla 3 podemos apreciar los resultados sobre claridad en la redacción, la cual es aceptable en cuanto a este criterio. Para los indicadores de confiabilidad podemos apreciar que se cumple con los valores necesarios de confiabilidad cuyo valor es de 3.78. De igual forma, este instrumento se aplicó a 248 docentes considerados como grupo piloto, para determinar el grado de pertinencia y satisfacción respecto a la redacción de los indicadores del instrumento se aplicó una encuesta donde una vez sistematizados los datos obtuvimos que el instrumento es pertinente respecto a la redacción y el grado de satisfacción del mismo, el valor obtenido es 0,73 considerando el análisis de V de Aiken considerado como técnica estadística que le brindan calidad a instrumentos de medición con fines investigativos (Robles, 2018).

Tabla 3. Criterios para la validez del contenido de Guía de Observación

Criterios	Resultado
Redacción	3.77
Confiabilidad	3.79
Pertinencia	3.77
Ajuste realizado a la guía de observación	3.79
Confiabilidad V Aiken	0.71
Índice de Pertinencia V Aiken	0.70

Fuente: Elaborada por los autores del presente artículo

Considerando la encuesta de satisfacción aplicada al grupo de 248 docentes sobre el instrumento sometido al análisis, obtuvimos resultados apreciando que, el valor obtenido del criterio de pertinencia y redacción fueron similares para cada uno de los indicadores propuestos en el instrumento con un valor de 3.92 en su nivel más alto, mientras que el valor más bajo fue de 3.69, por lo que considerando los 25 indicadores que conforman el total del instrumento denominado “guía de observación” la media estriba en 3.77 lo cual permite demostrar la confiabilidad del instrumento. El análisis realizado bajo los valores de V de Aiken se encontró que respecto a la confiabilidad del instrumento el valor fue de 0.71, mientras que la pertinencia del mismo está ubicada en el valor de 0.70, los que nos permite referir que el valor se encuentra en 0.71 lo que nos permite considerar que el instrumento tiene una validez de contenido respecto a los indicadores de pertinencia, redacción y confiabilidad del instrumento.

Tabla 4. Resultados de la Encuesta de Satisfacción del Instrumento

Aspecto	Bajo	Aceptable	Bueno	Exce-lente
¿Determine el grado de comprensión de las instrucciones?	0	0.10	0.16	0.74
¿Determine el grado de pertinencia en los indicadores?	0	0.01	0.17	0.82
¿Determine el grado de satisfacción con el instrumento?	0	0.03	0.17	0.80
¿Determine el grado de confiabilidad del instrumento?	0	0.02	0.10	0.88

Fuente: Elaborada por los autores del presente artículo

El estudio realizado, demuestra que el instrumento contiene valores en rangos adecuados de confiabilidad retomando estudios como el realizado por Mosqueda et al. (2015) donde se emplea el análisis denominado Alfa de Cronbach para medir la confiabilidad y consistencia sobre una escala de reactivos; los indicadores incluidos en la “Guía de observación” para observar la práctica docente socioformativa, apoyados bajo el análisis de estudios de confiabilidad Alfa de Cronbach, donde valores superiores a 0.7 (Arévalo & Padilla, 2016) consideran un grado de consistencia respecto al contenido de un instrumento, permiten sustentar que en el caso de nuestra investigación, el resultado es superior, considerando de esta manera que existe confiabilidad sobre el instrumento propuesto.

4. DISCUSIÓN y CONCLUSIÓN

Con la realización de presente estudio, se cuenta con un instrumento preliminar para evaluar la práctica docente socioformativa de acuerdo con 248 docentes que laboran en educación básica donde se realiza esta investigación. El juicio de expertos previo a la aplicación de la encuesta con el grupo piloto de docentes, agrega validez de contenido al instrumento (Escobar & Cuervo 2008). El índice de validez de contenido (IVC) es utilizado para estimar la representatividad, comprensión, ambigüedad y claridad para los diferentes ítems que integran un instrumento (Pedrosa et al., 2013). Por lo que los instrumentos validados mediante esta técnica aseguran que su aplicación tenga una mayor probabilidad de éxito.

En México se hace uso de instrumentos empíricos que regularmente no son sometidos a procesos de validación, por lo que el presente instrumento puede constituir un avance significativo en la generación de herramientas construidas y validadas por propios actores del sistema educativo, quienes instamos en el establecimiento de criterios de evaluación, rescatando los aspectos cualitativos de los principios de una práctica docente socioformativa en comunión de las obligaciones docentes que emergen de las reformas educativas (Parra et al., 2015). Consideramos que el instrumento obtenido por el presente estudio, facilitará la labor de cada uno de los actores involucrados en el proceso evaluativo de la intervención docente desde la visión y enfoque socioformativa, favoreciendo a través de este insumo, la mejora de las prácticas docentes y el fortalecimiento de la educación, brindando respuesta a las necesidades del entorno.

Podemos señalar que este instrumento ha sido elaborado de acuerdo a los referentes y conceptos teóricos educativos actuales, retomando el enfoque formativo de la evaluación (SEP, 2012),

pero a la vez vinculándolo al contexto social de los aprendizajes; sin embargo, el instrumento es susceptible de mejora mediante un procedimiento de validación cuantitativa, como es el análisis factorial de una muestra representativa (Mavrou, 2015).

Durante la elaboración de esta investigación, nos percatamos que existen pocas investigaciones respecto a la problemática planteada, por lo que es importante destacar que es un buen comienzo para referir producciones científicas enfocadas en principios y referentes socioformativos en un aspecto tan complejo como lo es la educación y los sistemas educativos. El presente estudio contribuye también al crecimiento de esta tendencia. Algunas situaciones que dificultaron el estudio fueron la falta de docentes expertos en el tema, pues esto hizo que en la realización de este trabajo algunos factores como el tiempo de la realización de estudio, el perfil de los participantes, la disposición para su participación fueran obstáculos a superar.

Los indicadores planteados dentro de los aspectos y dimensiones propuestos en el instrumento, facilitaron la valoración y clasificación de los datos, estos fueron apegados a documentos académicos vigentes en el marco de las reformas educativas. Pero es necesario señalar, que aún hace falta la integración de indicadores con descriptores que guíen la inclusión de iniciativas socioformativas y que contribuyan al crecimiento y fortalecimiento profesional de los docentes, también será necesario hacer una valoración de las prácticas docentes desde el mismo currículo educativo de las instituciones formadoras de docentes, pues no basta emplear un instrumento para valorar una práctica que se esquematiza desde el pensamiento del docente, si este, solamente ha conocido una forma de enseñar, lo cual será motivo de otras investigaciones.

REFERENCIAS

- Arévalo, D., & Padilla, C. (2016). Medición de la Confiabilidad del Aprendizaje del Programa RStudio Mediante Alfa de Cronbach. *Revista Politécnica*, 37(2). https://revistapolitecnica.epn.edu.ec/ojs2/index.php/revista_politecnica2/article/view/469
- Camacho, S. A., Juárez, C. L., Torrónategui, H. D., & Magaña, S. M. (2019). Instrumento para la Planificación de Clases Contextualizadas. *Revista electrónica desafíos educativos*, 56-65. <https://bit.ly/3rlXx3v>
- Díaz Campo, E., & Venet Muñoz, R. (2019). La formación permanente del docente de la Universidad Técnica de Quevedo en Didáctica de la Educación Superior. Aproximación diagnóstica y propuesta metodológica. *Universidad Y Sociedad*, 11(2), 347-357. <https://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus/article/view/1198>
- Díaz, R., Carneiro, J. C., & Toscano, T. (2009). *Los desafíos de las TIC para el cambio educativo*. España: Fundación Santillana. <https://bit.ly/3spQfNK>
- Escobar, J. & Cuervo, A. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: una aproximación a su utilización. *Avances en Medición*, 6(1), pp. 27-36. <https://cutt.ly/3mbFwio>
- Espinoza, B. J. (2017). Los Recursos Didácticos y el Aprendizaje Significativo. *Revista Multidisciplinaria de investigación*, 33-38. <https://bit.ly/3rr5Hb9>
- Fernández-Álvarez, J., Castañeiras, C., García, F., Gómez, B., & Fernández-Álvarez, H. (2017). Investigando el estilo personal del terapeuta: Correspondencia entre las autodescripciones y la observación de jueces externos. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 22(3), 207-217. <https://doi.org/10.5944/rppc.vol.22.num.3.2017.18238>
- Freire, P. (2011). *Pedagogía de la Esperanza*. Siglo XXI.
- González, N., & Beltramo, L. (2017). La formación docente universitaria de la carrera de Profesorado en la Escuela de Ciencias de la Educación. *Cuadernos de Educación*, 15(15) 287-302. <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/Cuadernos/article/view/19081>
- Grijalva, A., & Moreno, D. (2016). Competencia mediática en jóvenes universitarios: análisis socioeducativo del currículum escolar. *Sociología y Tecnología*, 6(1), 14-25. <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/19524>
- Hernández-Mosqueda, J. S., Tobón, S., & Guerrero-Rosas, G. (2016). *Hacia una evaluación integral del desempeño: las rúbricas socioformativas*. UAIM. <https://bit.ly/3lRdlru>

- Hernández-Mosqueda, J. S., Tobón-Tobón, S., & Vázquez-Antonio, J. M. (2014). Estudio conceptual de la docencia socioformativa. *Ra ximhai*, 10(5), 89-111. <https://bit.ly/3d8cb9v>
- Ibarra-Piza, Segredo-Santamaría, Juárez-Hernandez, & Tobón. (2018). Estudio de validez de contenido y confiabilidad de un instrumento para evaluar la metodología socioformativa en el diseño de cursos. *Espacios*, 24. <https://bit.ly/39iV3ge>
- Jansen, H. (2012). La lógica de la investigación por encuesta cualitativa y su posición en el campo de los métodos de investigación social. *Paradigmas*, 4, 39-72. <https://bit.ly/39iMgef>
- Jarquín, L. M. (2019). ¿Cómo generar docentes éticos mediante la Socioformación para lograr el Desarrollo Social Sostenible? *Ecociencia International Journal*, 1(1), 29-32. <https://doi.org/10.35766/je19114>
- Latapí, P. (2015). *Pablo Latapí Sarre en la UAA*. Universidad Autónoma de Aguas Calientes. <https://bit.ly/2Pzjhw>
- Marín, L., Vallejo, S., Niño, L., & García, J. (2016). Socioafectividad y desarrollo moral en la primera infancia. *Horizontes Pedagógicos*, 18(1), 73-80. <https://bit.ly/3m65skN>
- Matas, A. (2018). Diseño del formato de escalas tipo Likert: un estado de la cuestión. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 20(1), 38-47. <https://doi.org/10.24320/redie.2018.20.1.1347>
- Michalus, J. C., Sarache, W. A., & Hernández, G. (2014). Método de expertos para la evaluación ex-ante de una solución organizativa. *Visión de Futuro*, 1-17. <https://bit.ly/2PBuvju>
- Mavrou, I. (2015). Análisis factorial exploratorio: cuestiones conceptuales y metodológicas. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 19. <https://doi.org/10.26378/rnlalo19283>
- Morales, U. E. (2009). Los Conocimientos Previos y su Importancia para la Comprensión de Lenguaje Matemático en la Educación Superior. *Universidad, Ciencia y Tecnología*, 13(52), 211-222. <https://bit.ly/3rtAUu2>
- Mosqueda, A., Mendoza, S., Jofré, V. y Barriga, O. A. (2015). Validez y confiabilidad de una escala de apoyo social percibido en población adolescente. *Enfermería Global*, 14(3), 125-136. <https://doi.org/10.6018/eglobal.14.3.200551>
- Murga-Menoyo, M. Á., & Novo, M. (2017). Sostenibilidad, desarrollo «glocal» y ciudadanía planetaria. Referentes de una pedagogía para el desarrollo sostenible. *Ediciones Universidad de Salamanca*, 55-78. <https://doi.org/10.14201/teoredu2915579>
- Parra, H., Tobón, S., & López, L. J. (2015). Docencia socioformativa y desempeño académico en la educación superior. *Paradigma*, 42-55. <https://bit.ly/3uL732b>
- Pedrosa, I.; Suárez-Álvarez, J.; García-Cueto, E. (2013). Evidencias sobre la validez de contenido: avances teóricos y métodos para su estimación. *Acción Psicológica*, vol. 10, núm. 2, pp. 3-18. <http://dx.doi.org/10.5944/ap.10.2.11820>
- Pozos, J., & Pérez, M. (2009). *Psicología del aprendizaje universitario: La formación en competencias*. Ediciones Morata. <https://bit.ly/3dSFugD>
- Rekalde, I., Vizcarra, M. T., & Macazaga, A. M. (2014). La observación como estrategia de investigación para construir contextos de aprendizaje y fomentar procesos participativos. *Educación XXI*, 17(1), 201-220. <https://bit.ly/3mBEj9z>
- Robles, P. y Rojas, M. (2015). La validación por juicio de expertos: dos investigaciones cualitativas en lingüística aplicada. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 18. <https://bit.ly/3a1MBCC>
- Robles, B. F. (2018). Índice de validez de contenido: Coeficiente V de Aiken. *Pueblo Continente*, 29(1), 193-197. <https://bit.ly/3wP3jyP>
- Salazar-Gómez, E., & Tobón, S. (2018). Análisis documental del proceso de formación docente acorde con la sociedad del conocimiento. *Espacios*, 39(53), 17. <https://bit.ly/3mAIAtQ>
- SEP. (2011). Plan de Estudios 2011. *SEP*, 15. <https://bit.ly/3uNQtpz>
- SEP. (2012). *Las estrategias y los instrumentos de evaluación desde el enfoque formativo*. México: SEP. <https://bit.ly/3wOKRpO>
- SEP. (2018). Perfiles, Parametros e Indicadores. México. <https://bit.ly/3mCYt2Q>
- Tobón, S. (2012). *El enfoque socioformativo y las competencias: ejes claves para transformar la educación*. ReDIE. <https://bit.ly/3fZnYKj>
- Tobón, S. Gonzales, L., Nambo, J. S. y Vazquez J. M. (2015). La Socioformación: un estudio conceptual. *Paradigma*, 36(1), 7-29. <https://bit.ly/3uIGLhi>
- Tobón, S. (2017). *Metodología de elaboración de una rúbrica socioformativa*. CIFE. <https://bit.ly/3dUjhV>
- Tobón, S., & Luna-Nemecio, J. (2020). Proposal for a new talent concept based on socioformation. *Educational Philosophy and Theory*, 53(1), 21-33. <https://doi.org/10.1080/00131857.2020.1725885>

- Torrego, J. C., & Negro, Á. (2014). *Aprendizaje Cooperativo en la Aulas*. Alianza Editorial. <https://bit.ly/2OFhVzv>
- Vázquez, J. M., Tobón, S., Vázquez, J., Herrera, S. R., & Juárez, L. G. (2018). Diseño y validez de contenido de una rúbrica socioformativa para evaluar el informe de prácticas profesionales en la Educación Normal. *Espacios*, 29. <https://bit.ly/3aij3VF>
- Velandia, M. A., Morales, F. H., & Duarte, J. E. (2014). La didáctica y su relación con el diseño de ambientes de aprendizaje: una mirada desde la enseñanza de la evolución de la tecnología. *Revista de investigación, desarrollo e innovación*, 5(1). 46-55. <https://bit.ly/3mCu5pj>
- Viñals, A., & Cuenca, J. (2016). El rol del docente en la era digital. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 30(2), 103-114. <https://bit.ly/3t5AnQG>

AUTORES

Dany Vazquez Ayala. Doctor en Ecoeducación. Maestro en Pedagogía, Licenciado en Pedagogía, Doctorante en Socioformación y Sociedad del Conocimiento. Director de Educación Primaria, Catedrático Universitario en áreas educativas y sociales, Investigador fenómenos educativos y sociales; Evaluador Certificado por el Servicio profesional docente.

Josemanuel Luna-Nemecio. Doctor en Geografía por la Universidad Nacional Autónoma de México. Profesor Investigador del Centro Universitario CIFE. Actualmente realiza una estancia de Investigación en la Unidad Académica en Estudios del Desarrollo, de la Universidad Autónoma de Zacatecas. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología. Sus líneas de investigación son la crítica de la economía política con énfasis en estudios sobre sustentabilidad, sistemas socioecológicos y conflictos socioambientales.

Conflicto de intereses

Los autores informan de ningún conflicto de interés posible.

Financiamiento

No existió asistencia financiera de partes externas al presente artículo.

Agradecimientos

N/A