



REVISTA IBEROAMERICANA DE EVALUACIÓN EDUCATIVA

ISSN: 1989-0397 | Mayo 2025 – Volumen 18, Número 1

<https://doi.org/10.15366/riee2025.18.1>



revistas.uam.es/riee

CONSEJO EDITORIAL

DIRECTOR

F. Javier Murillo

EDITORAS

Irene Moreno-Medina

Cynthia Martínez-Garrido

Claudia Guiral

CONSEJO DIRECTIVO

Marcela Gajardo, FLACSO, Chile

Sergio Martinic, Pontificia Universidad Católica de Chile, Chile

Carlos Pardo, Universidad Católica de Colombia, Colombia,

Margarita Poggi, FLACSO, Argentina

Francisco Soares, Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

CONSEJO CIENTÍFICO

Noelia Alcaraz Salariche, Universidad de Málaga, España

Juan Manuel Álvarez, Universidad Complutense de Madrid, España

Patricia Arregui, Grupo de Análisis para el Desarrollo -GRADE-, Perú

Daniel Bogoya, Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior, Colombia

Nigel Brooke, Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

M^a Elena Cano, Universitat de Barcelona, España

Leonor Cariola, Pontificia Universidad Católica de Chile, Chile

María do Carmo Clímaco, Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Portugal

Cristian Cox, Universidad Diego Portales, Chile

Santiago Cueto, Grupo de Análisis para el Desarrollo (GRADE), Perú

Tabaré Fernández, Universidad de la República, Uruguay

Juan Enrique Froemel, Universidad Autónoma de Chile, Chile

M^a Soledad Ibarra, Universidad de Cádiz, España

Rubén Klein, Fundação Cesgranrio, Brasil

Luis Lizasoain, Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea, España

Jorge Manzi, Pontificia Universidad Católica de Chile, Chile

Joan Mateo, Universidad de Barcelona, España

Liliana Miranda, Ministerio de Educación, Perú

Margarita Peña, Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación -ICFES-, Colombia

M^a Jesús Perales, Universitat de València, España

Dagmar Raczynski, Asesorías para el Desarrollo, Chile

Héctor Rizo, Universidad Autónoma de Occidente, Colombia

Mario Rueda, Universidad Nacional Autónoma de México, México

Guadalupe Ruiz Cuéllar, Universidad Autónoma de Aguascalientes, México

Alejandra Schullmeyer, Instituto Nacional de Estudios Pedagógicos, Brasil

Javier Tejedor, Universidad de Salamanca, España

Flavia Terigi, Universidad de Buenos Aires, Argentina

Alexandre Ventura, Universidade de Aveiro, Portugal

ÍNDICE

La Titularidad de los Centros Educativos en el Acceso a la Universidad

Daniel Rodríguez Rodríguez, Fermín Domínguez Santana, Francisco Javier Batista Espinosa y Martina Ramírez Orduña

Evaluación del Impacto del Desarrollo Profesional de Docentes sobre Inteligencia Emocional

Yolanda Heredia-Escorza, María Eugenia Gil Rendón y Cynthia Pasquel-López

Enfoque Metodológico para la Evaluación de Impacto de los y las Egresadas en el Entorno: un Estudio de Caso

Mayra Alejandra Lozano Rodríguez, Jesús Gabalán Coello, Maricela Botero Grisales y María Ruth Hernández Martínez

Hacia un Modelo de Evaluación Integral en Museos y Espacios Patrimoniales de Castilla y León (España)

Alberto San Martín Zapatero y Marina Lavado Tejada

Análisis de la Contribución de las Prácticas de Evaluación al Desarrollo de la Práctica Reflexiva en un Programa de Formación Inicial Docente

Aurora Badillo y Elena Cano

La Titularidad de los Centros Educativos en el Acceso a la Universidad

The Ownership of Educational Institutions in University Entrance

Daniel Rodríguez-Rodríguez ^{*}1, Fermín Domínguez-Santana ², Francisco Javier Batista Espinosa ² y Martina Ramírez Orduña ¹

¹ Universidad Europea de Canarias, España

² Universidad de La Laguna, España

DESCRIPTORES:

Análisis comparativo
Educación secundaria
Rendimiento académico
Titularidad

RESUMEN:

Este estudio analiza cómo la titularidad de los centros educativos influye en las puntuaciones del alumnado en la prueba de acceso a la universidad en la provincia de Santa Cruz de Tenerife. Los datos fueron recopilados de 93 centros educativos (4.267 estudiantes) que realizaron la Evaluación de Bachillerato para el Acceso a la Universidad (EBAU). Se utilizó un enfoque cuantitativo no experimental, empleando análisis descriptivos, comparativos y de regresión lineal, con el fin de identificar relaciones predictivas entre la titularidad del centro y las puntuaciones de los estudiantes. Los resultados mostraron que no existían diferencias en la nota media de Bachillerato entre centros públicos y privados. Sin embargo, se hallaron diferencias significativas en la fase obligatoria del examen, donde los centros privados obtuvieron puntuaciones superiores y una mayor proporción de aprobados (97 % frente al 90 % en los públicos). El análisis de regresión reveló que la titularidad del centro no influyó en la nota del Bachillerato, pero sí fue un factor predictor significativo en la fase obligatoria del examen. Estos hallazgos destacan la importancia de implementar políticas educativas orientadas a garantizar la equidad en la preparación y el acceso a la educación superior, independientemente de la titularidad del centro.

KEYWORDS:

Comparative analysis
Secondary education
Academic performance
Ownership

ABSTRACT:

This study analyzes how the ownership of educational institutions influences the scores obtained by students in the university entrance exam in the province of Santa Cruz de Tenerife. Data were collected from 93 educational institutions (4,267 students) that participated in the university entrance exam (EBAU). A non-experimental quantitative approach was employed, using descriptive, comparative, and linear regression analyses to identify predictive relationships between school ownership and student scores. The results showed no difference in the average *Bachillerato* score between public and private schools. However, significant differences were found in the compulsory phase of the exam, where private schools achieved higher scores and a greater proportion of students passed (97% compared to 90% in public schools). The regression analysis revealed that the ownership of the institution did not influence the *Bachillerato* score, but it was a significant predictor in the compulsory phase of the exam. These findings underscore the need to implement educational policies aimed at ensuring equity in preparation and access to higher education, regardless of school ownership.

CÓMO CITAR:

Rodríguez-Rodríguez, D., Domínguez-Santana, F., Batista Espinosa, F. J. y Ramírez Orduña, M. (2025). La titularidad de los centros educativos en el acceso a la universidad. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 18(1).
<https://doi.org/10.15366/rie2025.18.1.001>

1. Introducción

La equidad constituye un objetivo principal deseable en el afán de conseguir el acceso universal a la educación y de mejorar los sistemas educativos (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico [OCDE], 2016). No en vano ha vertebrado parte de las preocupaciones de la UNESCO en las últimas décadas. Y, aunque en buena medida estas preocupaciones han ido dirigidas al acceso a la educación básica, el espíritu de equidad es transversal a las diferentes etapas educativas (Fernández Navas et al., 2017). Solo así debe entenderse el objetivo planteado, hace ya tres décadas, en el artículo 3 de la *Declaración Mundial sobre Educación para Todos*: «Universalizar el acceso a la educación y fomentar la equidad» (Haggis, 1992, p. 101). Este espíritu sigue vigente hoy bajo el marco del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 (Educación de Calidad) de la Agenda 2030 de las Naciones Unidas, para cuya consecución se plantea como fin el acceso universal a la educación superior (Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe [UNESCO-IESALC], 2020) a través de la meta 4.3: «asegurar el acceso igualitario de todos los hombres y las mujeres a una formación técnica, profesional y superior de calidad, incluida la enseñanza universitaria» (Naciones Unidas Asamblea General [UNGA], 2015, p. 19).

Tras la entrada en vigor de la Ley Orgánica 3/2022, de 29 de diciembre (LOMLOE), se previó un cambio de modelo de prueba de acceso a la universidad para el curso 2022-2023, según el punto séptimo de la disposición final quinta. No obstante, la polémica surgida a raíz de esta implantación, no solo del formato de examen integrado de diferentes materias, sino del planteamiento de un solo examen para todo el territorio nacional, ha provocado el retraso de este nuevo modelo para buscar un mayor consenso (Orden PCM/63/2023, de 25 de enero). Esta circunstancia da un mayor (aunque corto) margen para valorar la evolución del sistema de prueba próximo a su extinción con el objetivo de generar propuestas, desde la investigación, que contribuyan a un diseño de acceso a la universidad más equitativo e inclusivo.

Algunas voces han asegurado que las políticas educativas llevadas a cabo en el último medio siglo, especialmente aquellas que potencian la privatización, han contribuido a mantener sistemas que perpetúan la segregación y la falta de inclusión de determinados perfiles de alumnado. Turienzo y Manso (2022) pusieron de relieve la procedencia extranacional y desde el medio rural, las necesidades específicas de apoyo educativo (NEAE) y el nivel socioeconómico como integrantes de perfiles de exclusión. Bajo el factor socioeconómico se engloban, además, aspectos como «la segregación residencial, la distribución de la renta, las estrategias familiares y los modelos de escolarización» (p. 245). La percepción es que la doble red de centros (públicos-privados) crea desigualdad (Marrero-Acosta et al., 2022). Esto produce una «falta de equidad [que] disminuye la capacidad del sistema para enseñar y empobrece la convivencia y la integración social» (Rodríguez-Martínez et al., 2022, p. 17).

Esta idea sobre la diferenciación de los centros públicos y privados viene a relacionarse con los procesos de acceso a las titulaciones superiores. El acceso universal a la educación terciaria se ha planteado en términos de justicia social (Burns, 2022), pero también, con argumentos que indican que una mayor equidad en el acceso a esta etapa de formación es crucial para fomentar el desarrollo nacional y la competitividad internacional (UNESCO-IESALC, 2020).

Siguiendo a Moreno-Herrero y cols. (2014), existe la percepción generalizada de que el estudiantado de los centros privados tiene un mayor rendimiento que el del alumnado de centros públicos por razones derivadas de factores como el origen socioeconómico

y el nivel de estudios de progenitores. Asimismo, se piensa que los centros privados sobredimensionan los resultados que sus estudiantes obtienen en la etapa de educación secundaria con el objetivo de mantener un desempeño más competitivo en la nota de acceso a la universidad, aprovechándose del sistema ponderado por el que se calcula esta nota. Sin embargo, los mismos autores evidenciaron hace una década que el inflado de las notas correspondientes al periodo de secundaria se produce por igual con independencia de la titularidad del centro donde se curse. Con todo, ya que estos resultados se corresponden con los primeros años de realización del modelo de prueba que está en revisión, se hace necesario actualizar el análisis para comprobar si, en los años siguientes, se ha mantenido esta tendencia.

El afán de mejorar el diseño de las pruebas de acceso a la universidad se ha centrado en la estructura de las pruebas, el procedimiento de corrección y la preparación durante los cursos inferiores (Cuxart et al., 1997; Goberna et al., 1987), incluso en el formato de las pruebas (García Laborda, 2010). Más recientemente, el interés se ha dirigido hacia los análisis comparativos de pruebas de las diferentes asignaturas entre comunidades autónomas (Ruiz-Lázaro et al., 2021; Veas et al., 2020) en la búsqueda de la equidad y objetividad (Tristán y Pedraza, 2017).

Para acceder al Sistema Universitario Español (SUE) se debe superar una prueba escrita que, junto con la calificación obtenida en Bachillerato, evalúa de manera objetiva la madurez académica, los conocimientos adquiridos y la capacidad para seguir exitosamente los estudios superiores. La prueba recibe la denominación general de prueba de acceso a la universidad (PAU), aunque en algunas comunidades autónomas también recibe otro nombre como es el caso en Canarias de la Evaluación de Bachillerato para el Acceso a la Universidad (EBAU). Con independencia de su denominación, esta prueba es crucial en la trayectoria académica del alumnado por su impacto en su futuro laboral y profesional (Faura-Martínez et al., 2022). La fase general de la prueba consiste en un conjunto de cuatro exámenes escritos de carácter obligatorio, correspondientes a asignaturas de segundo curso de Bachillerato. Primero, la prueba de “Lengua Castellana y Literatura II”; segundo, “Lengua Extranjera II”, seleccionada por el alumnado entre, Alemán, Francés, Inglés o Italiano; tercero, “Historia de España” o “Historia de la Filosofía”, también elegida por el alumnado; y cuarto, la materia propia de la modalidad de Bachillerato cursada entre las siguientes: “Matemáticas II”, “Matemáticas Aplicadas a las Ciencias Sociales II”, “Latín II”, “Análisis Musical II”, “Artes Escénicas II”, “Dibujo Artístico II” o “Ciencias Generales”.

Antes de la instauración de las pruebas de acceso, el ingreso a la universidad en España estaba basado principalmente en exámenes internos realizados por cada universidad que generaban gran variabilidad en los criterios de admisión y dificultaba el acceso de estudiantes de diferentes regiones (Muñoz, 1995). Por eso, actualmente se establece que los procedimientos de admisión a las enseñanzas universitarias oficiales de Grado deben regirse por los principios de «igualdad, no discriminación, mérito y capacidad» (Real Decreto 412/2014 de 6 de junio, art. 5.1).

Son diversos los estudios que se han centrado en analizar la (des)igualdad de oportunidades y la segregación del sistema educativo español examinando centros de carácter público y privado y el rendimiento académico de su alumnado de educación secundaria (Cobrerros et al., 2023; Fernández-Mellizo y Constante-Amores, 2020; Murillo et al., 2018). En esta línea, se ha comprobado que la titularidad del centro educativo es un factor relevante y controvertido en el porcentaje de alumnos aprobados en la PAU en España (Pérez-Cárceles y Martínez-Martínez, 2019; Sacristán, 2023). Así, mientras unos autores defienden que las notas más altas en Bachillerato se

dan en centros de titularidad privada (González-Vallinas et al., 2010), otros defienden que los centros públicos reflejan de manera más precisa el nivel de desempeño de los estudiantes (Fernández-Mellizo y Constante-Amores, 2020) y consideran también que la calidad académica de estos centros podría ser mejor que la de los privados. Por otra parte, otros estudios plantean que, independientemente de la titularidad del centro, las calificaciones obtenidas por el alumnado en Bachillerato están generalmente infladas, ya que son superiores a la calificación media obtenida en la PAU (Moreno-Herrero et al., 2014; Sacristán, 2023).

Con todo, la titularidad del centro educativo no es el único factor que tiene un efecto significativo sobre las notas del alumnado, sino que se ha encontrado también evidencia de segregación entre las diferentes comunidades autónomas de España (Cobrerros et al., 2023; Murillo et al., 2018). Por una parte, se han hallado disparidades en el promedio de calificaciones tanto de la etapa de Bachillerato como de la EBAU entre las diferentes regiones (Pérez-Cárceles y Martínez-Martínez, 2019). Por otra parte, se han encontrado, en varias asignaturas, diferencias que afectan a la aplicación de la normativa que regula las pruebas, así como a su estructura y niveles de complejidad (Sánchez-Pérez y González-García, 2023). Las investigaciones centradas en analizar las discrepancias entre regiones hacen hincapié en la necesidad de una coordinación nacional que establezca unas bases mínimas que homogeneicen exámenes y logren pruebas equitativas y equiparables, evitando así desequilibrios y agravios comparativos (Faura-Martínez et al., 2022; Ferreiro-Seoane et al., 2023; Sánchez-Pérez y González-García, 2023).

En el caso de la comunidad autónoma de Canarias, Gutiérrez-Barroso y cols. (2023), que analizaron los resultados de acceso en el periodo 2018-2021 en la provincia de Santa Cruz de Tenerife, ponen de manifiesto la relevancia de la titularidad de centro al afirmar que el alumnado de centros privados-concertados obtuvo notas superiores a las de centros públicos, una diferencia que se ha visto acrecentada tras la pandemia de la COVID-19 (Gutiérrez-Barrosos et al., 2022).

El proceso de acceso a la universidad ha provocado debates también en el panorama internacional, comprometiendo políticas educativas y responsabilizando a instituciones educativas y universitarias de medidas concretas y eficaces que promuevan la equidad en el acceso (Deygers y Vanbuel, 2022). En líneas generales, en la mayoría de los países europeos se necesita la obtención de un título de educación secundaria superior o equivalente para acceder a la educación superior. De este modo, es común realizar pruebas de ingreso –igual que en España–, así como entrevistas o certificados de rendimiento académico, con el objetivo de controlar el *numerus clausus* (Harsch, 2018).

En países como Portugal y Grecia, además de la administración educativa estatal, las universidades participan en el establecimiento de la cantidad de plazas disponibles, así como en procesos de selección que requieren requisitos o habilidades del alumnado. En Portugal, cuyo acceso a la universidad conlleva la realización de un examen, Nata y cols. (2014) concluyeron que en los centros privados se sobredimensionan los resultados académicos en comparación con estudiantes de instituciones públicas. Por lo que, como señalaron Teixeira y cols. (2022), los centros privados ofrecen una vía ventajosa para acceder a la enseñanza superior. En el caso de Grecia, se ha evidenciado que las escuelas privadas están asociadas con un mayor rendimiento en los exámenes nacionales de acceso a la educación superior (Psacharopoulos y Tassoulas, 2004). Marilou y cols. (2020) concluyeron, que asistir a un instituto privado ofrece mayores probabilidades de acceder a una universidad de mayor relevancia para las preferencias y expectativas profesionales del alumnado.

En cuanto a otros países como Bélgica, Islandia, Malta y los Países Bajos, se permite el acceso libre una vez que se haya completado la educación secundaria superior. En Alemania, Francia, Italia y Austria existen diferentes procedimientos de selección según el campo de estudio, el tipo de institución o para cada institución en particular. A diferencia de España, en Alemania sin el *Abitur*, en Francia sin el *Baccalauréat* y en Italia sin el *Maturità* (son los nombres de los diplomas en cada país), no se puede obtener el título de Bachiller y, por ende, no hay posibilidad de acceder a la enseñanza superior.

Suecia y Finlandia combinan el procedimiento selectivo. Por un lado, la administración educativa determina el número de plazas disponibles y ejerce un control directo sobre el proceso y, por otro, las propias universidades pueden aplicar libremente su selección en función de las plazas o de las aptitudes demandadas al alumnado. En el caso de Suecia, atendiendo al procedimiento que controla su gobierno, se emplea el SweSAT. El SweSAT constituye una alternativa a la nota media de la secundaria en el proceso de selección cuando hay más solicitantes aptos que plazas de estudio (Löwenadler, 2022). En esta prueba, Wikström y Wikström (2005), concluyeron nuevamente que las escuelas privadas sobredimensionaban de manera considerable las calificaciones, hasta el punto de que dicha inflación podía estar en algunos casos en torno a un 15% con respecto al alumnado de escuelas públicas.

Fuera del ámbito geográfico europeo, la regulación del ingreso de estudiantes a la educación universitaria continúa utilizando la evaluación de conocimientos o habilidades específicas a través de exámenes de amplia escala. Para lograr la admisión en una universidad estadounidense, es necesario poseer un diploma de Bachillerato o su equivalente en el país de origen, así como realizar el examen TOEFL (Test of English as a Foreign Language), y el ACT (American College Testing) o el SAT (Scholastic Aptitude Test) (Palmer, 2020). Estas son pruebas estandarizadas ampliamente aceptadas por las universidades en Estados Unidos y Canadá para evaluar la preparación del alumnado al nivel académico universitario (Rodríguez, 2023). Su objetivo principal es medir la capacidad analítica y la resolución de problemas.

Por su parte, en Chile el método más utilizado para acceder al Sistema de Ingreso a la Educación Superior (SIES) son las Pruebas de Admisión Universitaria. Este sistema, conocido como Sistema Único de Admisión (SUA), se aplica en universidades selectivas con mayor tradición y prestigio. Sin embargo, el SUA y los factores de ponderación han sido objeto de críticas debido a la fuerte correlación entre los resultados de las pruebas estandarizadas y los atributos socioeconómicos y culturales de los solicitantes (Gallegos y Campos, 2021; Sánchez-Lissen y Sianes-Bautista, 2022).

En España, como se ha comentado anteriormente, la prueba de acceso a la universidad es un factor determinante para el ingreso a la educación superior y, por lo tanto, tiene un impacto muy relevante en las oportunidades educativas y profesionales del alumnado. Sin embargo, como se ha visto, la literatura no es concluyente respecto a la importancia de la titularidad de los centros educativos en las notas que se obtienen. Por este motivo, este estudio busca proporcionar una comprensión actualizada del funcionamiento del acceso al sistema universitario en nuestro país. El objetivo principal de este trabajo es comprobar cómo influye la titularidad de los centros educativos en las puntuaciones del alumnado en la prueba de acceso a la universidad en la provincia de Santa Cruz de Tenerife. Esto permitirá avanzar en el correcto planteamiento de cómo debe regularse la prueba de acceso a la universidad en los próximos años.

2. Método

La investigación se ha realizado desde un enfoque cuantitativo, adoptando para ello un diseño no experimental descriptivo, comparativo y predictivo de carácter transversal.

Participantes

Inicialmente se incluyeron los 93 centros educativos (4.267 estudiantes) de la provincia de Santa Cruz de Tenerife que se presentaron a las pruebas de acceso a la universidad en la convocatoria de junio del curso 2021/2022, desde el sistema de acceso de Bachillerato. Se realizó un estudio de los centros que presentaban un valor extremo (por encima de 3 desviaciones típicas) ya fuera en la nota de Bachillerato o en la fase obligatoria del examen. Se detectó un único instituto que tenía un valor extremo bajo en la fase obligatoria del examen. No obstante, al ejecutarse los análisis con y sin dicho centro y comprobarse que no provocaba cambios significativos en los resultados, se optó por su inclusión. Por lo tanto, no se realizó ningún muestreo, ya que se contó con la totalidad de la población de centros educativos y estudiantes de la provincia de Santa Cruz de Tenerife. En el Cuadro 1 se presenta la información de los centros incluyéndose su titularidad. En la comunidad autónoma de Canarias no existe la modalidad de Bachillerato concertado, únicamente se ofertan las opciones público y privado.

Cuadro 1

Características de los y las participantes

	Cantidad de centros	Alumnado
Bachillerato público	76	3.359
Bachillerato privado	17	908
<i>Total</i>	<i>93</i>	<i>4.267</i>

Instrumentos

Se utilizaron los datos sobre las pruebas de evaluación de Bachillerato para el acceso a la universidad de la base de datos del Gabinete de Análisis y Planificación de la Universidad de La Laguna (2023). A partir de ella se extrajo la información necesaria para las variables dependientes que a continuación se describen:

Nota media de Bachillerato. Supone el 60 % de la calificación para el acceso a la universidad. Se calcula a partir de la media aritmética de los resultados finales, que puede ir de 0 a 10 puntos, obtenidos por el alumnado en las asignaturas de la etapa de Bachillerato.

Nota media de la fase obligatoria de la prueba de evaluación de Bachillerato para el acceso a la universidad. Se obtiene a partir de la media aritmética (rango de 0 a 10 con tres cifras decimales y redondeada a la milésima) de la nota en los exámenes de las asignaturas Historia de España, Lengua Castellana y Literatura II, Primera Lengua Extranjera II y una asignatura correspondiente a la modalidad del Bachillerato. Las calificaciones de todas las pruebas se establecen con base en unos criterios de corrección previamente establecidos por cada comisión de materia.

Diferencia entre la nota media de Bachillerato y la nota media de la fase obligatoria de la prueba de acceso. Se elaboró manualmente para cada centro educativo ya que en la base de datos no se suministraba la información.

Respecto a la variable independiente, se contó con la titularidad del centro educativo (público o privado).

Procedimiento

Para la recopilación de la información necesaria, se extrajeron los resultados de la EBAU en su convocatoria de junio. Los datos fueron recopilados de la página web del Gabinete de Análisis y Planificación de la Universidad de La Laguna (2023), que permite acceder a los resultados en la EBAU por centro, mostrando la nota media de Bachillerato, la nota media en la fase obligatoria del examen y la cantidad de alumnado apto/no apto en la EBAU. Extrayendo estos datos, se elaboró la base de datos correspondiente para la ejecución de los análisis pertinentes de este estudio. Al realizarse el estudio con datos secundarios ya hechos públicos previamente, no fue necesario presentar el proyecto de investigación al comité de ética de la universidad para su aprobación.

Análisis de datos

Los análisis fueron realizados con el paquete estadístico SPSS, versión 25. Además de los estadísticos descriptivos pertinentes y la comprobación de la distribución normal de las variables objeto de estudio, se realizaron: análisis de diferencia de medias mediante el estadístico t de Student para comprobar si existían diferencias según la titularidad de los centros educativos en la media del expediente y en la media de la fase obligatoria, y análisis de regresión lineal para comprobar la capacidad predictora de la variable titularidad sobre la puntuación en Bachillerato y en la fase obligatoria. Por último, se ejecutó un contraste de proporciones con el estadístico Z, con el fin de comparar la proporción de estudiantes aprobados en la EBAU entre los centros públicos y privados.

3. Resultados

Atendiendo a los valores de asimetría y curtosis de cada variable, que se encuentran en el intervalo -2 a +2, se puede considerar que siguen la distribución normal (Holgado et al., 2019). Sin embargo, para corroborarlo, se hizo la prueba de Kolmogorov-Smirnov para cada factor, siendo su resultado no significativo ($p > ,05$).

Los estadísticos descriptivos para los centros educativos se presentan en el Cuadro 2.

Cuadro 2

Estadísticos descriptivos

		<i>M</i>	<i>DT</i>	Asimetría	Curtosis	Error típico	Límite inf. IC 95 %	Límite sup. IC 95%	<i>p</i>	<i>d</i> Cohen
Media expediente	Público	8,35	,32	,25	,75	,04	8,28	8,42	,100	
	Privado	8,49	,29	,24	,72	,07	8,34	8,64		
	Total	8,37	,32	,25	,74	,03	8,31	8,44		
Media fase obligatoria	Público	6,51	,49	,15	-,02	,06	6,4	6,62	,000	1,32
	Privado	7,16	,51	,15	-,07	,12	6,9	7,43		
	Total	6,63	,55	,14	-,04	,06	6,51	6,74		
Diferencia entre expediente y examen	Público	1,84	,52	,26	-,41	,06	1,72	1,96	,000	-1,01
	Privado	1,33	,43	,25	-,43	,1	1,11	1,55		
	Total	1,75	,54	,26	-,42	,06	1,64	1,86		

El contraste de medias mostró que no existían diferencias en la puntuación promedio del expediente del alumnado de los centros públicos y privados al finalizar Bachillerato. En cambio, sí se encontró una diferencia estadísticamente significativa en la media de

la fase obligatoria en prueba de evaluación de Bachillerato para el acceso a la universidad, siendo más elevada (0,53) en los centros privados que en los públicos, y mostrando además un tamaño del efecto grande la relación entre estas variables. También se comprobó que la diferencia entre la nota media de Bachillerato y la nota media de la fase obligatoria de la prueba de acceso era estadísticamente significativa y con un tamaño del efecto grande en la relación de las variables. Esta diferencia era mayor en los centros públicos que en los privados, exactamente de 0,51 puntos.

Se realizó un análisis de regresión lineal con el objetivo de comprobar la capacidad predictora de la variable titularidad sobre las notas de Bachillerato y la fase obligatoria. Tres de los cuatro modelos obtenidos fueron estadísticamente significativos ($p < ,05$).

Para la puntuación en Bachillerato no se encontró que la influencia de la titularidad del centro fuera significativa ($\beta = ,172$, $t = 1,67$, $p = ,099$). En cambio, la capacidad predictora de la titularidad del centro educativo sí fue relevante para la puntuación en la fase obligatoria ($\beta = ,458$, $t = 4,91$, $p = ,000$), con una explicación del 21 % de la varianza. En el Cuadro 3 se amplía la información del modelo con significación estadística.

Cuadro 3

Análisis de regresión lineal

	R ² ajustada	Error típico	B	IC inferior 95 %	IC superior 95 %	Durbin-Watson
Fase obligatoria	0,21	0,49	0,65	0,39	0,92	2,04

Como se observa en el Cuadro 3, el valor del coeficiente B es de ,65, lo cual indica que el cambio de titularidad de centro educativo público a privado produce un incremento de ,65 puntos en el alumnado en la fase obligatoria de la prueba de acceso a la universidad.

En cuanto a la proporción de estudiantes aprobados en la EBAU atendiendo a la titularidad de los centros, en los públicos aprobaron 3.034 y suspendieron 325. Mientras que, en los centros privados, aprobaron 884 y suspendieron 24. Se parte de la hipótesis nula de que las proporciones de alumnado aprobado en centros públicos y privados son iguales, y la hipótesis alternativa de que no son iguales.

El cálculo de la proporción de alumnado aprobado en centros públicos (p_1) es $3034 / 3359 = ,90$, mientras que en centros privados (p_2) es $884 / 908 = ,97$. La proporción combinada (p) se calcula como $(X_1 + X_2) / (n_1 + n_2)$, lo que da lugar a $(3034 + 884) / (3359 + 908) = ,92$. Con estos valores, se calculó el error estándar (SE) de la diferencia de proporciones, que se calcula como:

$$SE = \sqrt{p(1-p) \left(\frac{1}{n_1} + \frac{1}{n_2} \right)}$$

El resultado del error estándar, sustituyendo los valores es ,01. El estadístico Z se calcula como:

$$Z = \frac{p_1 - p_2}{SE}$$

Con un nivel de significación de ,01 para una prueba de dos colas, el valor crítico de Z es de $\pm 2,58$, mientras que el valor de Z es -6,86, que está mucho más allá del valor crítico, lo que significa que el resultado es significativo, se rechaza la hipótesis nula y se concluye que la diferencia de proporciones de estudiantes aprobados en centros

públicos y privados no es igual, siendo significativamente mayor en los centros privados.

4. Discusión y conclusiones

Este estudio tuvo como objetivo principal analizar cómo la titularidad de los centros educativos influye en las puntuaciones del alumnado en la prueba de acceso a la universidad en la provincia de Santa Cruz de Tenerife durante el curso 2021/2022. Se utilizó la puntuación media obtenida en Bachillerato y en la fase obligatoria de la prueba de acceso de los centros educativos para llevar a cabo el análisis. Los resultados revelaron que no había diferencia en la puntuación media en Bachillerato entre centros públicos y privados, pero sí en la fase obligatoria del examen. Los centros privados obtuvieron una calificación superior a los públicos, y una proporción mayor de estudiantes aprobados, en torno al 97 %, frente al 90 % del alumnado de centros públicos.

En cuanto al análisis de regresión, se encontró que la titularidad no tuvo influencia significativa en la nota media del Bachillerato, pero sí explicó una variabilidad considerable de la puntuación en la fase obligatoria de la prueba de acceso, representando aproximadamente una quinta parte del total.

Los resultados de esta investigación han puesto de manifiesto la importancia tanto de la titularidad de los centros educativos para el acceso a la universidad. Es relevante señalar que el sobredimensionamiento de las calificaciones se produjo tanto en centros públicos como privados, ya que la media obtenida en la fase obligatoria de la prueba de acceso osciló entre 1,2 y 1,9 puntos. Esta tendencia fue señalada por Moreno-Herrero y cols. (2014) hace una década, lo que indica que ha persistido independientemente de la titularidad de los centros.

Resulta de gran importancia poner el foco en la metodología utilizada para llevar a cabo este tipo de estudios. En este caso, se optó por realizar análisis estadísticos que, por un lado, se basaron en la puntuación media para comprobar las diferencias, incluyendo la información sobre el tamaño del efecto. Por otro lado, se realizó un análisis de regresión para investigar la variabilidad del rendimiento en función de la titularidad de los centros educativos, además de un análisis de la proporción de aprobados. Esta aproximación metodológica permite obtener resultados y conclusiones más precisas que otros estudios recientes que han afirmado que los centros de titularidad privada inflan las notas de Bachillerato. Estos estudios no han tenido en cuenta el tamaño del efecto ni el porcentaje de varianza explicado, como se ha observado en las investigaciones realizadas por Sacristán (2023).

Se observaron diferencias a favor de los centros privados en la fase obligatoria de la prueba de acceso y una mayor caída en la calificación de los centros públicos en la fase obligatoria respecto a Bachillerato. Resultados similares se han encontrado a nivel internacional en Grecia, donde en ciertas regiones, incluso después de controlar la titularidad del centro y variables socioeconómicas familiares, los resultados en el acceso a la universidad del estudiantado de centros privados eran superiores al de los públicos (Marilou et al., 2020). En otros países, en cambio, sí se ha constatado un sobredimensionamiento de las calificaciones en los centros privados, como en Portugal (Teixeira et al., 2022) y Suecia (Wilkström y Wikström, 2005), o una marcada disparidad del rendimiento entre centros públicos y privados, a favor de estos últimos, lo cual está fuertemente influenciado por factores socioeconómicos, como en el caso de Chile (Gallegos y Campos, 2021). Estos resultados sugieren la necesidad de que las administraciones educativas propongan medidas para controlar las notas otorgadas en

Bachillerato y asegurar criterios de evaluación y calificación uniformes entre las diferentes comunidades. Es importante plantearse si en regiones como Santa Cruz de Tenerife, los centros privados están dotando al alumnado de mejores estrategias para afrontar los exámenes de la EBAU que los centros públicos. Esto se desprende del hecho de que no hubiera diferencias en las calificaciones de Bachillerato, pero sí en la fase obligatoria de la EBAU. Además, este resultado indica que, de haber influencia de factores socioeconómicos en las calificaciones, se estarían dando por igual tanto en públicos como en privados (Burns, 2022).

A raíz de nuestros resultados, es necesario asegurar que la preparación de los exámenes siga las mismas pautas y estrategias, ya que parece existir una mejor preparación en los centros privados de Santa Cruz de Tenerife que en centros públicos. Por otra parte, se debería monitorear la diferencia entre la nota de Bachillerato y la fase obligatoria de la prueba de acceso con el objetivo de reducir la brecha existente actualmente (Cobrerros *et al.*, 2023).

Sería pertinente desarrollar investigaciones que profundicen en la comprensión de los factores asociados a las diferencias en el rendimiento en la PAU entre instituciones públicas y privadas. En particular, resulta relevante explorar cómo los factores socioeconómicos del alumnado y sus familias inciden en la relación entre la titularidad del centro y los resultados obtenidos en la PAU. Asimismo, sería valioso comparar los enfoques pedagógicos y los recursos disponibles en los centros públicos y privados, a fin de determinar su influencia en las diferencias de rendimiento. Complementariamente, se sugiere integrar métodos cualitativos, involucrando tanto a docentes como a estudiantes, para analizar en profundidad las percepciones sobre la influencia de la titularidad del centro en su experiencia educativa y en la preparación para la PAU.

Además, se propone la realización de análisis longitudinales que permitan observar a los mismos estudiantes durante su transición desde Bachillerato hasta la universidad. Esto no solo ayudaría a medir cómo influye la titularidad de los centros en los resultados de acceso, sino también a evaluar su impacto en el desempeño académico universitario y la tasa de retención. Comprender estas dinámicas a largo plazo permitiría identificar las áreas críticas en las que las estrategias pedagógicas o los recursos deben reforzarse para promover un acceso más equitativo y exitoso a la educación superior.

Finalmente, se recomienda replicar este estudio en diversas provincias y comunidades autónomas, con el propósito de verificar si los resultados observados en este estudio son consistentes en otros contextos regionales o si existen variaciones significativas. Un enfoque comparativo a nivel nacional contribuiría a un entendimiento más amplio y profundo del impacto de la titularidad de los centros educativos en las trayectorias académicas del alumnado.

La limitación principal del presente estudio radica en el uso de datos provenientes de una provincia, en lugar de incorporar información de todas las comunidades autónomas. Esta restricción se debe a la dificultad que presenta el acceso a este tipo de datos. En algunos casos, estos datos no están disponibles públicamente para consulta de cualquier persona interesada, o bien, la información proporcionada varía entre los registros llevados a cabo por las administraciones encargadas, y en la mayoría de los casos, no se presentan las puntuaciones por centro y asignatura. Por estas razones, se optó por seleccionar la provincia de Santa Cruz de Tenerife como fuentes de datos y no la de Las Palmas, lo que hubiera permitido hacer un análisis de la comunidad autónoma canaria completa. Santa Cruz de Tenerife ofrecía datos públicos y contenía

los promedios tanto de los resultados de Bachillerato como de los exámenes de la fase obligatoria de la prueba de acceso a la universidad. No obstante, sería muy valioso contar con un registro público centralizado que reúna la información de todas las comunidades autónomas, disponible para investigadores y la ciudadanía en general. Esto permitiría un análisis más completo y representativo a nivel nacional. Es importante destacar que este estudio no ha considerado factores como las condiciones socioeconómicas, la ratio de alumnado por clase o los recursos disponibles en cada centro, los cuales podrían ejercer una influencia significativa en el rendimiento en las pruebas de acceso a la universidad. Asimismo, la variabilidad en las calificaciones entre centros, atribuible a la heterogeneidad de los criterios de evaluación aplicados, podría haber impactado en los resultados del estudio, sin que esto sea necesariamente un efecto directo de la titularidad del centro.

Así pues, tanto los resultados de este estudio como los de investigaciones previas en la literatura científica deberían generar un debate social sobre si el actual sistema de acceso a la universidad en España, basado en las calificaciones de Bachillerato y en exámenes sobre lo que se aprende en esta etapa, es el más idóneo para determinar el acceso a los grados universitarios. En el ámbito educativo, los resultados destacan la necesidad de desarrollar estrategias pedagógicas que aseguren una preparación más homogénea entre centros públicos y privados. Esto incluye proporcionar recursos adicionales a los centros públicos, diseñar programas específicos de apoyo al alumnado y reforzar la formación continua del profesorado en competencias clave para las pruebas de acceso.

Desde una perspectiva de política educativa, las conclusiones sugieren la relevancia de establecer mecanismos para monitorear y estandarizar los criterios de evaluación en Bachillerato, con el fin de reducir posibles inflaciones de notas y garantizar que las calificaciones reflejen de manera justa el desempeño del alumnado. Además, sería relevante implementar medidas que promuevan la equidad en contextos educativos menos favorecidos, como programas de intervención enfocados en brechas específicas detectadas entre tipos de centros. Este tipo de acciones contribuirían a diseñar un sistema de acceso a la universidad más justo, inclusivo y representativo de las capacidades reales del alumnado.

Referencias

- Burns, D. (2022). University admissions, justice and virtue. *Philosophical Inquiry in Education*, 29(3), 173-182. <https://doi.org/10.7202/1094134ar>
- Cobrerros, L., Gortazar, L. y Moreno, J. (2023). La subida de las notas de Selectividad ¿Inflación o competición? *EsadeEcPol Policy Brief*, 41. <http://doi.org/10.56269/202300614/LCB>
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioural sciences*. Academic Press.
- Cuxart, A., Martí, M. y Ferrer, F. (1997). Algunos factores que indican en el rendimiento y la evaluación en los alumnos de las Pruebas de Aptitud de Acceso a la Universidad (PAAU). *Revista de Educación*, 314, 63-88.
- Deygers, B. y Vanbuel, M. (2022). Advocating an empirically-founded university admission policy. *Lang Policy*, 21, 575-596. <https://doi.org/10.1007/s10993-022-09615-6>
- Faura-Martínez, Ú., Lafuente-Lechuga, M. y Cifuentes-Faura, J. (2022). ¿Desigualdad territorial en Selectividad? Analizando la asignatura de matemáticas en Ciencias Sociales. *Revista de Investigación Educativa*, 40(1), 69-87. <https://doi.org/10.6018/rie.424841>
- Fernández-Mellizo, M. y Constante-Amores, A. (2020). Determinantes del rendimiento académico de los estudiantes de nuevo acceso a la Universidad Complutense de Madrid. *Revista de Educación*, 387, 11-38. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2020-387-433>

- Fernández Navas, M., Alcaraz Salarirche, N. y Sola Fernández, M. (2017). Evaluación y pruebas estandarizadas: Una reflexión sobre el sentido, utilidad y efectos de estas pruebas en el campo educativo. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 10(1), 51-67. <https://doi.org/10.15366/riece2017.10.1.003>
- Ferreiro-Seoane, F., Ríos-Blanco, A., Ferreiro-Pérez, E. y Ferreiro-Pérez, A. (2023). ¿Existe igualdad de condiciones para el acceso al Grado de Medicina en España? *Educación Médica*, 24(5). <https://doi.org/10.1016/j.edumed.2023.100827>
- Gabinete de Análisis y Planificación de Universidad de La Laguna (2023). *Estadísticas EBAU*. Universidad de La Laguna. <https://www.ull.es/estadisticas/ebau/>
- Gallegos, J. y Campos, N. (2021). Can the higher education system admission be more equitable? Evidence of the inclusion of school ranking in the process. *Economic Research-Ekonomska Istrazivanja*, 34(1), 2539-2554. <https://doi.org/10.1080/1331677X.2020.1833745>
- García Laborda, J. (2014). ¿Necesitan las universidades españolas una prueba de acceso informatizada? El caso de la definición del constructo y la previsión del efecto en la enseñanza (Washback) para idiomas extranjeros. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 21(1), 71-80. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.21.num.1.2010.11513>
- Goberna, M., López, M. y Pastor, J. (1987). La predicción del rendimiento como criterio para el ingreso en la universidad. *Revista de Educación*, 283, 235-248.
- González-Vallinas, P., Álvarez, J., Peiró, S. y San Fabián, J. L. (2010). Mito y realidad en las diferencias de resultados en Bachillerato y en la prueba de acceso a la universidad de los centros públicos y privados en Asturias en el período 2004-2008. *Revista Iberoamericana de Educación*, 53(7), 1-12. <https://doi.org/10.35362/rie5371699>
- Gutiérrez-Barroso, J., Báez-García, A. J., Torrado, E., Flores-Muñoz, F., Padrón, A. y Trujillo, V. (2022). Influence of the pandemic on university access for men and women: the case of Santa Cruz de Tenerife (Spain). *Administrative si Management Public*, 39, 7-25. <https://doi.org/10.24818/AMP/2022.39-01>
- Gutiérrez-Barroso, J., Padrón, A. G., Crespo, E. y Trujillo, J. V. (2023). Análisis clúster de las notas del alumnado de las pruebas de la EBAU en Santa Cruz de Tenerife. *Curriculum: Revista de Teoría, Investigación y Práctica Educativa*, 36, 155-161. <https://doi.org/10.25145/J.QURRICUL.2023.36.09>
- Haggis, S. (Ed.). (1992). *Educación para Todos: finalidad y contexto*. Monografía I. UNESCO.
- Harsch, C. (2018) How Suitable is the CEFR for Setting University Entrance Standards? *Language Assessment Quarterly*, 15(1), 102-108. <https://doi.org/10.1080/15434303.2017.1420793>
- Holgado, F., Suárez, J. y Morata, M. (2019). *Modelos de Ecuaciones Estructurales, desde el «Path Analysis» al Análisis Multigrupo. Una Guía Práctica con LISREL*. Sanz y Torres.
- Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (UNESCO-IESALC). (2020, 16 de noviembre). *Hacia el acceso universal a la educación superior: tendencias internacionales*. UNESCO.
- Ley Orgánica 3/202, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 34, de 30 de diciembre de 2020.
- Löwenadler, J. (2023). Trends in Swedish and English reading comprehension ability among Swedish adolescents: A study of SweSAT data 2012-2018. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 67(4), 591-606. <https://doi.org/10.1080/00313831.2022.2042841>
- Marilou, I., Emmanouil, C. y George, P. (2020). Does private high school attendance affect preferred university track choice? A research perspective. *Studies in Business and Economics*, 15(3), 36-44. <https://doi.org/10.2478/sbe-2020-0043>
- Marrero-Acosta, J., Santos, J., Sosa, J. y Vega, A. (2022). En busca de una educación pública justa: Un estudio de casos sobre la equidad en la educación secundaria en la Comunidad Autónoma de Canarias. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 30(120). <https://doi.org/10.14507/epaa.30.6886>

- Moreno-Herrero, D., Sánchez-Campillo, J. y Jiménez-Aguilera, J. (2014). ¿En los centros privados se inflan las calificaciones de los estudiantes? *Revista de Educación*, 366, 243-266. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2014-366-275>
- Muñoz, F. (1995). El acceso a la Universidad en España: Perspectiva histórica. *Revista de Educación*, 308, 31-61.
- Murillo, F. J., Belavi, G. y Pinilla, L. (2018). Segregación escolar público-privada en España. *Papers*, 103(3), 307-337. <https://doi.org/10.5565/rev/papers.2392>
- Naciones Unidas Asamblea General (UNGA). (2015). *Resolución aprobada por la Asamblea General el 25 de septiembre de 2015: Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. Asamblea General. <https://undocs.org/es/A/RES/70/1>
- Nata, G., Pereira, M. y Neves, T. (2014). Unfairness in access to higher education: a 11 year comparison of grade inflation by private and public secondary schools in Portugal. *Higher Education*, 68, 851-874. <https://doi.org/10.1007/s10734-014-9748-7>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE). (2016). *PISA 2015. Results (Volume I): Excellence and equity in education*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264266490-en>
- Orden PCM/63/2023, de 25 de enero, por la que se determinan las características, el diseño y el contenido de la evaluación de Bachillerato para el acceso a la universidad, y las fechas máximas de realización y de resolución de los procedimientos de revisión de las calificaciones obtenidas, en el curso 2022-2023. *Boletín Oficial del Estado*, 23, de 27 de enero de 2023, 11448-11503.
- Palmer, H. (2020). *Analysis of SAT and ISAT Scores for Madison School District in Rexburg, Idaho* [Tesis doctoral]. Utah State University. <https://doi.org/10.26076/b6e0-d572>
- Pérez-Cárceles, M. C. y Martínez-Martínez, M. (2019). Dimensiones del resultado académico en la Prueba de Acceso a la Universidad en España. *Revista de Estudios Regionales*, 116, 67-91.
- Psacharopoulos, G. y Tassoulas, S. (2004). Achievement at the higher education entry examinations in Greece: A Procrustean approach. *Higher Education*, 47(2), 241-252. <https://doi.org/10.1023/B:HIGH.0000016444.59253.a6>
- Real Decreto 412/2014, de 6 de junio, por el que se establece la normativa básica de los procedimientos de admisión a las enseñanzas universitarias oficiales de Grado. *Boletín Oficial del Estado*, 138, de 7 de junio de 2014.
- Rodríguez, V. (2023). Student effort response to shifts in university admission policies. *Economics of Education Review*, 93. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2023.102367>
- Rodríguez-Martínez, C., Guzmán-Calle, E. y Martín-Alonso, D. (2022). Políticas educativas de privatización en España y su impacto en la equidad. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 30(115). <https://doi.org/10.14507/epaa.30.6865>
- Ruiz, J., González, C. y Gaviria, J. L. (2021). Las pruebas de Inglés para acceder a la universidad. Una comparación entre Comunidades Autónomas. *Educación XXI*, 24(1), 233-270. <http://doi.org/10.5944/educXXI.26746>
- Sacristán, V. (2023). *Notas de acceso a la universidad: ¿Son equitativas? Análisis de las diferencias entre las notas de Bachillerato y las de la selectividad y sus efectos sobre la equidad en el acceso a la universidad*. Observatorio del Sistema Universitario. <https://www.observatoriuniversitari.org/es/files/2023/06/Informe-Bachillerato-PAU.pdf>
- Sánchez-Lissen, E. y Sianes-Bautista, A. (2022). El acceso a la Educación Superior en Chile. Un nuevo sistema más justo, con más oportunidades y mayor equidad. *Revista Española de Educación Comparada*, 41, 281-292. <https://doi.org/10.5944/reec.41.2022.33809>
- Sánchez-Pérez, M. J. y González-García, F. (2023). Análisis de los contenidos de Genética en las pruebas de acceso a la universidad (2010-2019). *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 20(2). https://doi.org/10.25267/rev_eureka_ensen_divulg_cienc.2023.v20.i2.2104

- Teixeira, P., Silva, P., Biscaia, R. y Sá, C. (2022). Competition and diversification in higher education: Analysing impacts on access and equity in the case of Portugal. *European Journal of Education*, 57(2), 235-254. <https://doi.org/10.1111/ejed.12501>
- Tristán, A. y Pedraza, N. Y. (2017). La Objetividad en las Pruebas Estandarizadas. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 10(1), 11-31. <https://doi.org/10.15366/rie2017.10.1.001>
- Turienzo, D. y Manso, J. (2022). Cuando las políticas públicas se transforman en mecanismo (re)productores de desigualdad educativa: el caso español en el acceso al sistema escolar. *Foro de Educación*, 20(1), 240-264. <https://doi.org/10.14516/>
- Veas, A., Benítez, I., Navas, L. y Gilar-Corbí, R. (2020). Análisis comparativo de las Pruebas de Acceso a la Universidad bajo el enfoque de comparabilidad de constructo. *Revista de Educación*, 388, 65-84. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2020-388-447>
- Wikström, C. y Wikström, M. (2005). Grade inflation and school competition: an empirical analysis based on the Swedish upper secondary schools. *Economics of education Review*, 24(3), 309-322. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2004.04.010>
- Zhang, Y. (2016). History and Future of the National College Entrance Exam (NCEE) in China. En Y. Zhang (Ed.), *National College Entrance Exam in China. Perspectives on education quality and equity* (pp. 1-15). Springer.

Breve CV de los/as autores/as

Daniel Rodríguez-Rodríguez

Profesor Titular en Educación en la Universidad Europea de Canarias. Doctor en Educación. IP del Grupo de Investigación en Rendimiento Académico (GIRA). Imparte formación tanto en estudios de grado como de postgrado relacionados con los procesos y contextos educativos, investigación e innovación y tecnología educativas. Su interés y motivación por estudiar las variables que pueden mejorar el rendimiento académico del alumnado le ha llevado a desarrollar varias líneas de investigación, asociadas actualmente a la mejora académica del alumnado en contextos familiares de riesgo y a los factores motivacionales y emocionales vinculados al rendimiento escolar. Sus contribuciones se han publicado en revistas nacionales e internacionales. Email: danielrodriguez@universidadeuropea.es

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-9721-259X>

Fermín Domínguez-Santana

Profesor del Departamento de Filología Española de la Universidad de La Laguna. Forma parte de los grupos de investigación Palingestos (ULL), AIGELE: Análisis de la Instrucción Gramatical ELE (ULL) y GIRA (UEC). Es coeditor del "Primer tesoro del teatro en Canarias" (Instituto de Estudios Canarios) y ha participado en varios monográficos colectivos sobre la expresión de la memoria infantil y juvenil en la literatura. Email: fdominguez@ull.edu.es

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-5165-1282>

Francisco Javier Batista Espinosa

Licenciado en Psicología por la Universidad de La Laguna. Máster en psicología de la Educación por la Universidad de La Laguna y Máster en Psicología de la actividad física y el deporte por la Universidad Autónoma de Madrid. Doctor en Educación por la Universidad Autónoma de Madrid. Profesor del departamento de Psicología

Evolutiva y de la Educación de la Universidad de La Laguna y profesor de la Universidad Europea de Canarias. Miembro del grupo de Investigación EMOCREA-ULL y miembro del grupo de investigación GIRA (Universidad Europea de Canarias). Ha participado en congresos a nivel internacional, así como en proyectos de investigación y varios capítulos de libros en el ámbito de la psicología y de la educación. Email: fbatista@ull.edu.es

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-6476-2325>

Martina Ramírez Orduña

Doctora en Psicología por la Universidad de Extremadura. Máster en Investigación en Ciencias Sociales y Jurídicas por la Universidad de Extremadura. Miembro del Grupo de Investigación en Rendimiento Académico (GIRA) de la Universidad Europea de Canarias. Imparte docencia en el Máster en Educación Bilingüe y el Máster en Formación del Profesorado, en asignaturas que tratan principalmente sobre investigación educativa y aprendizaje y desarrollo del adolescente. 2015). Email: martina.ramirez@universidadeuropea.es

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-6996-0486>

Evaluación del Impacto del Desarrollo Profesional de Docentes sobre Inteligencia Emocional

Impact Evaluation of the Professional Development of Teachers on Emotional Intelligence

Yolanda Heredia-Escorza *, María Eugenia Gil Rendón y Cynthia Pasquel-López

Tecnológico de Monterrey, México

DESCRIPTORES:

Habilidades
socioemocionales
Primera infancia
Evaluación del impacto
Educación inicial
Educación
socioemocional

RESUMEN:

Reportes indican que el 18 % del total de los infantes de entre los tres y cinco años presentan un desfase en el desarrollo socioemocional. Paralelamente, reportes revelan la necesidad de fortalecer las habilidades socioemocionales (HSE) en los docentes. Ante este panorama, se implementó un diplomado en educación socioemocional en dos aplicaciones. Por lo tanto, el objetivo de la investigación es evaluar su impacto en tres dimensiones: personal, familiar y docente. La metodología seleccionada es de carácter mixto con una aproximación sistemática y reflexiva. Los resultados indican que los participantes perciben un notable avance en su propia consciencia sobre las HSE, así como en sus relaciones familiares. Además, creen que el diplomado ha influido positivamente en su práctica docente. Los resultados sugieren un gran interés y compromiso por parte de los docentes en desarrollar estas habilidades en sí mismos y en sus estudiantes. Los resultados resaltan la necesidad de replantear la formación de HSE del docente en México y la importancia de contar con políticas públicas educativas que faciliten su implementación. Esto contribuiría a crear ambientes de aprendizaje favorables para el bienestar y desarrollo de estudiantes y maestros, incluyendo la reducción de la discriminación.

KEYWORDS:

Socioemotional skills
Early childhood
Impact evaluation
Early education
Socioemotional
education

ABSTRACT:

Reports indicate that 18% of all infants between the ages of three and five years present a gap in socioemotional development. At the same time, reports reveal the need to strengthen the socioemotional skills of teachers. Two applications implemented a diploma course in socioemotional education against this backdrop. Therefore, the objective of the research is to evaluate its impact on three dimensions: personal, family, and teaching. The selected methodology is of a mixed nature with a systematic and reflexive approach. The results indicate that the participants perceive a notable improvement in their own awareness of the HSE, as well as in their family relationships. In addition, they believe that the diploma course has positively influenced their teaching practice. The results suggest a substantial interest and commitment on the part of teachers to develop these skills in themselves and in their students. The results highlight the need to rethink HSE teacher training in Mexico and the importance of having educational public policies that facilitate its implementation. This would contribute to creating favorable learning environments for the well-being and development of students and teachers, including the reduction of discrimination.

CÓMO CITAR:

Heredia-Escorza, Y., Gil Rendón, M. E. y Pasquel López, C. (2025). Evaluación del impacto del desarrollo profesional de docentes sobre inteligencia emocional. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 18(1).
<https://doi.org/10.15366/riee2025.18.1.002>

1. Introducción

En México, la educación inicial se entiende como la educación dirigida hacia la primera infancia, que contempla desde el nacimiento (45 días) hasta los seis años. Los primeros años de vida son una oportunidad para promover el aprendizaje fundamental para el futuro de las infancias; esto representa un reto importante para la Nueva Escuela Mexicana planteada por la SEP (SIPINNA, 2020). Estos primeros años tendrán consecuencias duraderas en su fisiología, felicidad, capacidad de aprendizaje, bienestar general e incluso en su futuro nivel socioeconómico; ya que en esta etapa se producen más de un millón de conexiones neuronales por segundo (UNICEF, s.f.). Por lo tanto, es cuando es más alto el riesgo de afectar la capacidad de aprendizaje, autorregulación y memoria ante la exposición a situaciones adversas, estrés tóxico o ante la falta de un cuidador (SIPINNA, 2020).

El acceso a este nivel educativo es un derecho de los infantes para adquirir habilidades, hábitos y valores que contribuyan a su desarrollo integral hacia la educación básica. Asimismo, se le considera una oportunidad para que los cuidadores aprendan y enriquezcan sus prácticas de crianza. En el nivel preescolar se desarrollan aspectos como el desarrollo motor, cognitivo, social, de lenguaje y socioemocional (SEP, 2013). Sin embargo, la realidad en México es que el 18% del total de los infantes de entre los tres y cinco años, presentan un desarrollo inadecuado en al menos tres de los siguientes ámbitos: alfabetismo-conocimientos numéricos, físico, socioemocional y dominio del aprendizaje (SIPINNA, 2020). Por lo que, en México es indispensable generar entornos de aprendizaje propicios desde los primeros años de vida. Un ambiente apropiado en esta etapa de desarrollo requiere habilidades socioemocionales (HSE), definidas por la UNESCO como los conocimientos, destrezas y actitudes que posibilitan a las personas la relación consigo mismas y con otros de forma saludable, para su interconexión en sociedad como sujetos autónomos, responsables y motivados (UNESCO, 2021). Este es uno de los objetivos de la Estrategia Nacional de Atención a la Primera Infancia (ENAPI) de Nueva Escuela Mexicana planteada por la SEP en México, que involucra a todos los agentes educativos, principalmente los docentes.

1.1. Contexto

La programación de educación continua corresponde a un beneficio de los agentes de educación que incide en el ambiente escolar y personal. Según el reporte de la Secretaría de Educación Pública del Gobierno de Nuevo León (2021), el Sistema Nacional de Formación Continua es el centro responsable de dirigir estos esfuerzos en el Sistema de Educación Pública en México. El Sistema Nacional de Formación Continua tiene la tarea de identificar las necesidades de formación de los docentes para mejorar la educación básica y por lo tanto de ofrecerles una capacitación pertinente e inclusiva.

Según las últimas cifras reportadas del ciclo escolar 2020-2021 (MEJOREDU, 2021), en Nuevo León existen 120 docentes dedicados a la educación inicial y 7.333 docentes que atienden a estudiantes en nivel preescolar. Aunque el programa de Escuelas de Tiempo completo vio su final en algunos estados de México, en el estado de Nuevo León el programa se extendió a 49 municipios del estado en escuelas de educación básica (Gobierno Nuevo León, 2023). En este programa se contemplan escuelas con horarios de seis horas (Jornada Ampliada) hasta escuelas con jornadas de ocho horas (Tiempo Completo) laborales de docentes. Esta característica de la labor docente demanda más personal y altamente calificado para atender las necesidades de los estudiantes.

El Gobierno de Nuevo León (2023) reporta la capacitación a 12.000 agentes educativos para mejorar las prácticas de educación inicial y preescolar. Reportes de la Secretaría de Educación Pública del gobierno de Nuevo León (2021) revelan que los resultados de las evaluaciones del diagnóstico de las necesidades de formación de los docentes indican que uno de los temas relevantes para desarrollar en los docentes son las HSE (8%). La Secretaría de Educación Pública de Nuevo León generó alianzas para fortalecer la programación de educación continua de los agentes educativos, ante la importancia de las competencias socioemocionales y en el marco de la Ley General de Educación (LGE), publicada en el año 2019, sobre el fomento de una cultura a favor de la educación inicial con el apoyo de los sectores social y privado, organizaciones de la sociedad civil y organismos internacionales (SIPINNA, 2020). En este marco, surge la propuesta de ofrecer un diplomado en educación socioemocional con el objetivo de fortalecer las HSE de docentes de educación inicial y preescolar en Nuevo León, México. El diplomado se llevó a cabo en dos aplicaciones, en el 2021 y en el año 2022, por lo que surge la necesidad de evaluar su efectividad. En este sentido, se propone evaluar el impacto del diplomado para las tres dimensiones revisadas en el contenido del programa: personal, familiar y práctica docente. De tal forma que los resultados indiquen el impacto reflejado del aprendizaje en cada una de las dimensiones vistas en el diplomado. Para lograr este objetivo se ha planeado la siguiente pregunta de investigación: ¿qué impacto tuvo el programa de formación en la dimensión personal, la familiar y en la práctica docente?

2. Marco teórico

El desarrollo de las HSE tiene una alta relevancia en el desarrollo integral de los estudiantes y un impacto directo en su formación académica. La principal importancia de enseñar HSE es porque los alumnos no pueden prestar atención a los contenidos académicos cuando experimentan emociones fuertes o están estresados (Martínez, 2023). Cuando los aspectos socioemocionales de los estudiantes son atendidos, el aprendizaje, el rendimiento académico y las conductas prosociales mejoran y los problemas de conducta se reducen (Martínez Pérez, 2023). La prosocialidad puede relacionarse con infantes con mejores habilidades para interactuar, con una mejor salud mental y a largo plazo una mejor contribución social (Cicardini et al., 2021).

Otro efecto positivo es la mejora en la calidad, la equidad y la búsqueda de igualdad (Marchant et al., 2020). Para que lo anterior suceda es necesario promover políticas educativas con condiciones estructurales para el correcto apoyo a la educación socioemocional y dotar de una educación parental que habilite a los padres para desarrollar integralmente a los hijos (Cicardini et al., 2021). Además, es indispensable que las estrategias públicas contemplen todos los escenarios educativos, pues en contextos alejados a los centros urbanos la carencia formativa del docente puede estar más acentuada (Lería et al., 2018). Por lo tanto, un enfoque psicoeducativo permite desarrollar lo socioemocional, crear vínculos, desarrollar un proyecto de vida, para los estudiantes, para los docentes (Lagos San Martín y López-López, 2020; Marchant et al., 2020) y la comunidad en general.

Aunque existe una diversidad de programas para el desarrollo de las HSE, su desarrollo depende del contexto y de las necesidades de la intervención particular. En el estudio de Montero y Florentino (2023) resaltan cuatro modelos teóricos, que sustentan la mayoría de los programas, utilizados en 18 intervenciones identificadas: el modelo de inteligencia emocional de Mayer y Salovey, el modelo de inteligencia emocional de Bar-On, el modelo de aprendizaje socioemocional de CASEL y el modelo de aula prosocial

de Jennings y Greenberg. Enseguida se presentará un resumen de cada modelo para un mejor entendimiento.

El primer modelo de inteligencia emocional es el de Mayer y Salovey que considera cuatro ramas de la inteligencia emocional que describen habilidades colectivas de forma jerárquica: 1) percepción, evaluación y expresión de las emociones, 2) utilizar las emociones para facilitar el pensamiento, 3) comprender y analizar las emociones, y 4) regulación reflexiva de las emociones para el crecimiento emocional e intelectual. El modelo define la inteligencia emocional como la capacidad de percibir las emociones en uno mismo y en otros, utilizarlas para facilitar el pensamiento, comprender los significados emocionales para finalmente gestionar las emociones (Mayer, 2004).

El segundo modelo es el modelo de inteligencia emocional de Bar-On, que entiende la inteligencia emocional social como un conjunto de cinco componentes: competencias, habilidades y facilitadores emocionales y sociales interrelacionados que determinan la eficacia con la que nos entendemos y expresamos, comprendemos a los demás y nos relacionamos con ellos, y afrontamos las exigencias cotidianas. De tal modo que, el modelo describe un ser emocional y socialmente inteligente como alguien que alcanza a comprender y expresarse eficazmente, entender y relacionarse adecuadamente con los demás, y afrontar con éxito las exigencias, los retos y las presiones cotidianas. Esto se basa, en primer lugar, en la capacidad intrapersonal de ser consciente de uno mismo, de comprender sus puntos fuertes y débiles, y de expresar sus sentimientos y pensamientos de forma no destructiva. En el plano interpersonal, ser emocional y socialmente inteligente abarca la capacidad de ser consciente de las emociones, sentimientos y necesidades de los demás, y de establecer y mantener relaciones cooperativas, constructivas y mutuamente satisfactorias. En última instancia, ser emocional y socialmente inteligente significa gestionar eficazmente los cambios personales, sociales y ambientales afrontando de forma realista y flexible la situación inmediata, resolviendo problemas y tomando decisiones. Para ello, la visión del modelo es gestionar las emociones de modo que trabajen a favor y no en contra, así como ser suficientemente optimistas, positivos y tener automotivación (Bar-On, 2006).

El tercer modelo de aprendizaje socioemocional es el modelo de CASEL. El modelo entiende el aprendizaje social y emocional como un proceso integral de la educación, a través del cual se adquieren y aplican los conocimientos, habilidades y actitudes para desarrollar identidades saludables, gestionar las emociones y alcanzar objetivos personales y colectivos, sentir y mostrar empatía por los demás, establecer y mantener relaciones de apoyo y tomar decisiones responsables y solidarias. El modelo CASEL aborda cinco áreas de competencia ampliadas e interrelacionadas: autoconsciencia, autogestión, conciencia social, habilidades relacionales y toma de decisiones responsable. El objetivo es lograr que la persona logre el éxito académico, el compromiso escolar y cívico, la salud y el bienestar, y una carrera profesional satisfactoria (CASEL, 2020).

Por último, está el modelo de aula prosocial para maestros de Jennings y Greenberg, también llamado modelo CARE (por sus siglas en inglés: *Cultivating Awareness and Resilience in Education*). El programa está basado en un diseño mindfulness para promover la competencia social y emocional de los profesores y mejorar la calidad de las interacciones en el aula. El modelo CARE para maestros es un programa de desarrollo profesional eficaz tanto para promover la competencia social y emocional de los docentes como para aumentar la calidad de sus interacciones en el aula (Jennings et al., 2017).

La UNESCO, por ejemplo, en su reporte señala que, a partir de diferentes marcos como el de *CASEL, las competencias para el siglo XXI* del National Research Council (NRC), los *Cinco grandes factores de la personalidad* de la OCDE, las *Habilidades transferibles y las habilidades para la vida* de la UNICEF y del *Modelo EMC2* del Mahatma Gandhi Institute of Education for Peace and Sustainable Development (MGIEP), decidió realizar el ERCE 2019 en América Latina y el Caribe enfocado a tres habilidades: la empatía, la apertura a la diversidad y la autorregulación (UNESCO, 2021).

El desarrollo de competencias socioemocionales en los estudiantes idealmente debería estar contemplado dentro del proceso educativo. Organismos internacionales como la UNESCO han resaltado la importancia de elaborar programas que incorporen estas competencias para promover contextos educativos más eficientes (UNESCO, 2021). Para lograr lo anterior, el rol del docente es fundamental para apoyar el desarrollo de estas competencias dentro del proceso educativo, su liderazgo es vital para motivar el aprendizaje y generar un entorno emocionalmente agradable e influir en los estudiantes para interactuar y contribuir al mejoramiento de la comunidad educativa (Talledo Villacís et al., 2023). Adicional, el rol del docente es fundamental para desarrollar y fortalecer vínculos profesor-alumno para ser figuras de apego secundaria y tutores de resiliencia (Marchant et al., 2020). Al final, estos vínculos podrían influir en una convivencia escolar más sana y nutritiva y por consecuencia mejores resultados académicos (Marchant et al., 2020).

En este sentido, es necesario que los docentes adquieran previamente las HSE para que sea más fácil y efectiva la enseñanza de estas. Sobre esto, en el informe de la UNESCO (2021) se señala que una de las razones por las que el desarrollo de su pedagogía es incipiente en las escuelas es, entre otras razones, porque los docentes no necesariamente han sido formados en forma sistemática para fomentarlas. Además, los docentes son las figuras próximas para ejemplificar estas habilidades en sus estudiantes y ser capaces de establecer relaciones positivas con ellos (Martínez Pérez, 2023). Esta necesidad también ha sido señalada por otros estudios (Lagos San Martín y López-López, 2020), proponiendo la necesidad de repensar la formación inicial docente desde la dimensión socioemocional como eje fundamental.

Por otro lado, es relevante apuntar que el desarrollo de los docentes en programas de competencias socioemocionales impacta de manera individual, así como en colectivo. Promover una formación continua de los docentes permite dedicar tiempo a actualizar sus conocimientos y competencias (Marchant et al., 2020). Este desarrollo incide en temas de salud emocional, social, psicológica, física y del desempeño de funciones, además el desarrollo se convierte en factor protector de posibles efectos como el estrés psicológico, el burnout, entre otros (Montero y Florentino, 2023). Sin embargo, es preciso aclarar que los maestros, además de trabajar las emociones, necesitan una buena comunicación, escucha activa, trabajo en equipo y generar motivación, entre las habilidades necesarias que permitirían mejorar la práctica profesional docente y el proceso de adquisición de aprendizajes, destrezas, habilidades y competencias para la vida en los alumnos (Talledo Villacís et al., 2023). Es decir, el esfuerzo por desarrollar maestros en las HSE no es el único factor para mejorar su práctica.

A pesar de reconocer los beneficios, en países como México parece evidente la ausencia de este tipo de programas impactando negativamente en los procesos de mejora y desempeño, así como las condiciones y bienestar general de los docentes y sus estudiantes (Uvalle, 2020). Lo anterior, conlleva a la urgencia de la aplicación y mejoramiento de estos procesos (Uvalle, 2020), para mejorar la práctica docente. Estos programas de desarrollo de HSE permiten brindar una educación integral de calidad,

generar un ambiente acogedor y lograr un aprendizaje significativo al satisfacer las necesidades de los estudiantes (Talledo Villacís et al., 2023).

3. Método

La metodología seleccionada para la evaluación del impacto es de carácter mixto, según la perspectiva de Hernández-Sampieri y Mendoza (2018), con una aproximación sistemática y reflexiva que abarca la recopilación y el análisis de datos tanto cuantitativos como cualitativos. El método fusionó datos cuantitativos y cualitativos en una sola fase (Hernández-Sampieri et al., 2014) para complementar perspectivas que enriquezcan la comprensión global del rendimiento del diplomado en educación socioemocional.

El diplomado se enfocó a la capacitación de docentes en Nuevo León, México y se implementó en dos aplicaciones, una en el año 2021 y la segunda en el 2022. El diplomado constó de 3 módulos que tenían como objetivo identificar el desarrollo de las habilidades socioemocionales de los alumnos de preschool y se dirigía a los agentes educativos en especial a todos los agentes educativos de la educación preschool.

Para obtener información, se diseñó una evaluación del impacto para determinar el alcance que tendrá la aplicación del diplomado y facilitar el análisis de los resultados del programa. En el proceso de evaluación del impacto del Diplomado en Educación Socioemocional solo fue posible evaluar el impacto posterior al desarrollo del diplomado. Sin embargo, la evaluación permite realizar una revisión de la tendencia de las evaluaciones, así como una revisión de las impresiones, interpretaciones y connotaciones de los participantes respecto al programa. Lo anterior, permite observar el impacto del diplomado a nivel macro y micro generando una evaluación multidimensional.

Instrumentos

Para la evaluación del diplomado se utilizó una encuesta diseñada con un total de 31 reactivos distribuidos en dos tipos de datos, los datos demográficos y los de evaluación del impacto. Para las preguntas de carácter demográfico, se consideró recopilar información respecto al género, edad, escolaridad, años de experiencia, nivel educativo que imparte el docente y año en que se cursó el diplomado. Para los reactivos de evaluación del impacto fueron distribuidos en tres dimensiones: personal, familiar y práctica docente. Esta sección constó de ocho reactivos para cada dimensión, haciendo un total de 24 reactivos. Los reactivos, de carácter cuantitativo, se diseñaron en escala Likert de uno a cinco, donde uno representa totalmente en desacuerdo y cinco, totalmente de acuerdo. Adicional, se agregó una pregunta abierta para conocer las impresiones y connotaciones de los participantes respecto al programa.

Las tres dimensiones que evalúa la encuesta se diseñaron con el objetivo que los participantes evaluarán las afirmaciones para conocer de qué forma el programa ha impactado en el plano personal al ser consciente y comprender las emociones propias y en la familia y en la práctica docente cómo ha impactado el programa para ayudar a otros a reconocer sus emociones y ayudarles con estrategias para regulación y gestión de estas. La dimensión Personal invita al participante a realizar un análisis introspectivo sobre la aplicación de las herramientas socioemocionales aprendidas; En la dimensión Familiar el participante evalúa su capacidad de análisis sobre las emociones de su entorno familiar y cómo les ayuda a aplicar las herramientas socioemocionales aprendidas. Por último, la dimensión de la práctica laboral docente el participante

analiza la aplicabilidad de las herramientas y conocimientos adquiridos en la interacción con sus estudiantes.

Participantes

Los docentes que participaron en el programa recibieron la invitación para participar en el curso y su inscripción y permanencia en el diplomado fue voluntaria. La encuesta se realizó con Google Formularios y fue enviada por correo a los 2,000 docentes participantes en las ediciones del 2021 y 2022 del diplomado. En la misma, se comunican, al participante, las consideraciones éticas del estudio: participación voluntaria, cuidado y manejo de identidad, así como resguardo de la información compartida.

Un total de 536 docentes respondieron la evaluación, de los cuales solamente se consideraron 533 evaluaciones de docentes quienes dieron su consentimiento para participar en la investigación. Se recopilaron 140 evaluaciones de docentes que participaron en el diplomado de 2021 y 393 evaluaciones de docentes que asistieron al diplomado del 2022.

La muestra contempla en mayor medida a personas del género femenino (99 %) en un rango de edades predominante de 30-39 años con el 42 % seguido del rango de 40-49 años (27 %). Más de la mitad de los participantes tienen estudios de licenciatura (58,9 %) y mayormente, la otra mitad tienen un grado de maestría (37,9 %). El nivel que imparten los docentes en su mayoría es el nivel preescolar (84 %) y el rango de años de experiencia en su mayoría es de 11-15 años y 16-20 años con 29 % y 21 % respectivamente. En el Cuadro 1 se presentan a detalle los datos demográficos (género, rango de edad, escolaridad, nivel escolar y años de experiencia) de la muestra.

Cuadro 1

Datos demográficos de la muestra.

Género		Rango de edad		Escolaridad		Nivel escolar		Años de experiencia	
Femenino	99%	20-29	10%	Licenciatura	58.9%	Inicial	13%	0-5	12%
Masculino	1%	30-39	42%	Maestría	37.9%	Preescolar	84%	6-10	16%
		40-49	27%	Doctorado	2.4%	Ambos	2%	11-15	29%
		50-59	15%	Otro	0.8%			16-20	21%
		60-69	5%					21-25	8%
								26-30	4%
								31-35	4%
								36-40	4%
								+41	3%

Análisis

Para el análisis de datos, se contempló una división de datos por su naturaleza, cuantitativos y cualitativos, para obtener conclusiones respecto al impacto del diplomado en cada una de las dimensiones estudiadas: personal, familiar y práctica laboral docente de los participantes. Para los datos cuantitativos de la evaluación del impacto se estratificaron los datos según la generación en la que asistieron al diplomado los participantes. Para el análisis de los datos cualitativos se realizó un análisis inductivo de los comentarios de los participantes para encontrar patrones y temas. En este sentido, se analizaron los datos para establecer categorías que describan los resultados.

4. Resultados

En esta sección se presentan los resultados a la pregunta de investigación para conocer el impacto del programa de formación en cada una de las dimensiones estudiadas: personal, familiar y la práctica docente. En términos generales, los resultados indican que la percepción de los participantes de un año a otro aumentó. Es decir, en los valores del uno a cuatro se puede apreciar en cada dimensión que el puntaje bajó de un año a otro, indicando que una minoría de los participantes del segundo diplomado valoraron su percepción de manera baja... Adicionalmente, la mayoría de los participantes del segundo diplomado calificaron su percepción en un rango más alto con respecto a los participantes del año anterior, como puede verse en el Cuadro 2.

Cuadro 2

Comparativa de resultados por dimensiones y años.

Dimensiones	Personal		Familiar		Práctica laboral	
Valores	2021	2022	2021	2022	2021	2022
1	0,1%	0,3%	0,3%	0,3%	0,4%	0,2%
2	0,9%	0,4%	1,8%	1%	0,7%	0,5%
3	4,6%	3,3%	7,1%	5,3%	9,3%	3,9%
4	30%	27,3%	33%	32,9%	35%	30,6%
5	64,5%	68,6%	57,9%	60,6%	55%	64,8%

Nota. Donde 1 significa totalmente en desacuerdo hasta totalmente de acuerdo con 5.

A continuación, se muestran los resultados a detalle para cada una de las dimensiones estudiadas, divididas en las dos poblaciones de la muestra.

4.1. Dimensión Personal

En la dimensión personal se le solicita al participante hacer un análisis introspectivo sobre la aplicación de las herramientas socioemocionales aprendidas. Los resultados indican que en su mayoría los docentes son conscientes de su estado emocional, identifican, comprenden y nombran mejor sus emociones, las relacionan con hechos y circunstancias concretas y han aprendido a regularlas, encontrando la mejor versión de sí mismos. En el Cuadro 3 se muestran a detalle los resultados de la dimensión, en la cual se puede notar que más del 50 % de los participantes valoran su percepción en el puntaje más alto: “totalmente de acuerdo” en ambos años; incluso en algunos elementos el porcentaje es mayor al 70 %.

Cuadro 3

Resultados de la dimensión personal

Dimensión personal		1	2	3	4	5
Consciencia del estado emocional.	2021	0,7%	1,4%	5,7%	24,3%	67,9%
	2022	0,5%	0,5%	4,8%	22,6%	71,5%
Identificar las emociones.	2021	0,0%	0,7%	2,9%	27,9%	68,6%
	2022	0,8%	0,0%	1,3%	24,9%	73,0%
Comprender las emociones.	2021	0,0%	0,7%	2,9%	27,9%	68,6%
	2022	0,8%	0,3%	1,8%	26,0%	71,2%
Relacionar las emociones con hechos.	2021	0,0%	1,4%	4,3%	34,3%	60,0%
	2022	0,5%	0,3%	3,3%	28,5%	67,4%
Regular las emociones.	2021	0,0%	0,7%	7,9%	37,9%	53,6%
	2022	0,0%	0,5%	6,6%	36,9%	56,0%
Encontrar la mejor versión en situaciones adversas.	2021	0,0%	0,7%	5,0%	32,9%	61,4%
	2022	0,0%	0,8%	3,1%	29,0%	67,2%

Mejoramiento de relaciones personales.	2021	0,0%	0,7%	5,7%	29,3%	64,3%
	2022	0,0%	0,5%	3,8%	28,0%	67,7%
Percibir mejor las emociones positivas.	2021	0,0%	0,7%	2,1%	25,7%	71,4%
	2022	0,3%	0,5%	1,8%	22,6%	74,8%

Nota. Donde 1 significa totalmente en desacuerdo hasta totalmente de acuerdo con 5.

4.2. Dimensión Familiar

La dimensión familiar evalúa si el participante puede hacer un análisis sobre las emociones de su entorno familiar y aplicar las herramientas socioemocionales aprendidas. En esta dimensión, los participantes expresan que son más conscientes del estado emocional de los miembros de su familia, dedicando más tiempo a conversar sobre sus emociones y apoyándolos para comprenderlas mejor. Además, al enfrentar situaciones adversas, son capaces de ayudar a sus familiares a regular sus emociones y buscar la mejor versión de sí mismos. El Cuadro 4 detalla los resultados de esta dimensión, en donde se puede observar que la percepción de más del 50% de los participantes fue valorada con el rango más alto.

Cuadro 4

Resultados de la dimensión familiar

Dimensión familiar		1	2	3	4	5
Consciencia del estado emocional propio y de la familia.	2021	0,7%	0,7%	7,1%	25,0%	66,4%
	2022	0,5%	0,3%	2,5%	27,7%	69,0%
Tiempo para hablar de las emociones con la familia.	2021	0,7%	2,9%	7,1%	33,6%	55,7%
	2022	0,3%	1,3%	5,1%	34,4%	59,0%
Ayudar a la familia a comprender las emociones.	2021	0,0%	2,1%	8,6%	36,4%	52,9%
	2022	0,0%	1,3%	5,3%	33,8%	59,5%
Ayudar a la familia para hablar de las emociones.	2021	0,0%	2,1%	7,1%	35,0%	55,7%
	2022	0,3%	0,8%	8,1%	33,3%	57,5%
Ayudar a regular las emociones de la familia.	2021	0,0%	0,7%	6,4%	39,3%	53,6%
	2022	0,3%	0,3%	5,9%	34,1%	59,5%
Ayudar a encontrar la mejor versión en la familia ante la adversidad.	2021	0,0%	0,7%	7,1%	35,7%	56,4%
	2022	0,3%	1,3%	5,6%	36,4%	56,5%
Mejoramiento de las relaciones familiares.	2021	0,7%	2,1%	10,0%	31,4%	55,7%
	2022	0,3%	2,0%	6,9%	36,9%	53,9%
Procurar vivir las emociones positivas en familia.	2021	0,0%	2,9%	2,9%	27,9%	66,4%
	2022	0,3%	0,5%	3,3%	26,2%	69,7%

Nota. Donde 1 significa totalmente en desacuerdo hasta totalmente de acuerdo con 5.

En este sentido, los docentes indican tener la capacidad de percibir y comprender las emociones de otros para gestionarlas (Mayer, 2004) y gestionar los cambios sociales y ambientales para ser realistas y flexibles ante ellas (Bar-On, 2006). Esto dota de un sentimiento de empatía para fortalecer relaciones solidarias y de apoyo (CASEL, 2020).

4.3. Dimensión Práctica laboral

En la dimensión práctica laboral docente, el objetivo fue evaluar la aplicabilidad de las herramientas y conocimientos adquiridos en la interacción con los estudiantes. En los resultados se observa una respuesta en su mayoría en la categoría más alta (totalmente de acuerdo). Esto sugiere que, tras participar en el diplomado, los docentes muestran una mayor consciencia del estado emocional de sus alumnos. Asimismo, dedican más tiempo a identificar y monitorear las emociones de los estudiantes, deteniendo las clases en caso de conflictos para lograr una conciliación entre las partes involucradas.

Los participantes también afirman asignar un tiempo específico cada semana para implementar actividades que fomenten el desarrollo de HSE. Además, demuestran familiaridad con materiales, aplicaciones y recursos destinados a promover dicho desarrollo en los estudiantes. Diseñan actividades utilizando estos elementos con el objetivo de cultivar HSE en sus alumnos, brindando apoyo para que encuentren la mejor versión de sí mismos ante situaciones adversas. Los participantes, en general, han notado un mejor ambiente en el aula gracias a la implementación de actividades y al monitoreo constante de las emociones de los alumnos. En el Cuadro 5 se describen los resultados de cada componente de la dimensión. De manera similar a la dimensión personal, más de la mitad de los participantes valoran en el rango más alto los elementos de la dimensión de la práctica docente, algunos elementos con el 70% como reconocer el estado emocional de los estudiantes e invertir tiempo para el monitoreo de este.

Cuadro 5

Resultados de la dimensión Práctica docente

Dimensión práctica docente		1	2	3	4	5
Consciencia del estado emocional de los alumnos.	2021	0,7%	0,0%	1,4%	25,7%	72,1%
	2022	0,3%	0,3%	1,5%	20,4%	77,6%
Tiempo para identificar y monitorear las emociones de los alumnos.	2021	0,7%	0,0%	5,0%	30,0%	64,3%
	2022	0,3%	0,5%	0,5%	25,4%	73,3%
Detener clases para conciliar una situación de conflicto con los alumnos.	2021	0,7%	0,0%	6,4%	31,4%	61,4%
	2022	0,5%	1,0%	3,3%	27,0%	68,2%
Dedicar tiempo para desarrollar habilidades emocionales en los alumnos.	2021	0,7%	0,0%	10,7%	36,4%	52,1%
	2022	0,3%	0,5%	8,4%	35,9%	55,0%
Conocer recursos educativos para desarrollar habilidades emocionales en los alumnos.	2021	0,0%	1,4%	7,1%	44,3%	47,1%
	2022	0,0%	0,3%	7,1%	36,4%	56,2%
Utilizar recursos educativos para desarrollar habilidades emocionales en los alumnos.	2021	0,0%	1,4%	7,1%	42,1%	49,3%
	2022	0,0%	0,3%	5,6%	36,4%	57,8%
Ayudar a los alumnos a encontrar la mejor versión de sí mismos.	2021	0,0%	0,7%	5,0%	33,6%	60,7%
	2022	0,0%	0,5%	2,0%	30,5%	66,9%
Existe un mejor clima de aula a raíz del desarrollo y monitoreo de las emociones de los alumnos.	2021	0,0%	0,7%	9,3%	35,0%	55,0%
	2022	0,0%	0,8%	2,8%	32,8%	63,6%

Nota. Donde 1 significa totalmente en desacuerdo hasta totalmente de acuerdo con 5.

La última dimensión evaluada hace consonancia con el modelo de aula prosocial para maestros de Jennings y Greenberg; los resultados indican que los docentes se perciben capaces de promover la competencia social y emocional para aumentar la calidad de sus interacciones en el aula (Jennings et al., 2017).

Impresiones, interpretaciones y connotaciones de los participantes

Para el análisis cualitativo se realizó una revisión de los comentarios, considerando la perspectiva individual de los participantes. Los hallazgos fueron categorizados bajo un análisis inductivo, resultando cinco categorías: Generalidades, Contenido, Organización, Formato, Perspectiva general a futuro. En el Cuadro 6 se muestra el detalle de éstas de las subcategorías.

Cuadro 6***Categorías de los resultados del análisis cualitativo.***

Categoría	Subcategoría
Generalidades	Percepciones generales
	Instructores
	Retroalimentación
Contenido	Recursos especializados
	Repositorio
Organización	Calendarización
Formato	Duración y presencialidad
	Horario
Perspectiva a futuro	Promoción y oferta
	Acreditación

En la categoría Generalidades del diplomado se consideran las percepciones generales del diplomado y la percepción sobre la labor de los instructores y la retroalimentación de éstos. En la subcategoría de Percepciones generales, algunas personas calificaron el diplomado como excelente, completo, organizado, estructurado. También expresaron su preferencia por sesiones más prácticas, dinámicas y/o interactivas. En la subcategoría Instructores, los participantes evaluaron a las facilitadoras como expertas en el tema y algunas personas expresaron su agradecimiento y felicitaciones. Por último, en la subcategoría Retroalimentación, algunos participantes creen que es conveniente ofrecer mayor retroalimentación y oportunidad para intercambiar experiencias entre docentes. Para los participantes es relevante que los tutores permanezcan al pendiente de los participantes brindando clarificaciones sobre dudas y proporcionando retroalimentación constante respecto a las tareas realizadas. En la Cuadro 7 se enlistan algunos ejemplos por subcategoría.

Cuadro 7***Categoría Generalidades***

Percepciones generales del diplomado y la labor de los instructores.	
Subcategorías	Ejemplos
Percepciones generales	“Toda su organización es muy concreta y fácil de adaptar, tanto en participación como mi papel de alumno-docente, para llevarlo en práctica a el aula”. “Continuar con el diplomado incrementando actividades prácticas o sugerencias como nos las han compartido las/los diversos asesores, así como los materiales que uno puede poner en práctica”.
Instructores	“Sugerencia creo ninguna, ya que el diplomado anterior recibir apoyo total, obtuve conocimiento apropiado para el trabajo que desempeño y en todo momento tuve acompañamiento de mi tutor para dudas y actividades. Gracias, gracias.”
Retroalimentación	“Continuar con los tutores al pendiente de los alumnos para aclarar dudas y siempre retroalimentar las tareas.”

En la segunda categoría de Contenido se consideran comentarios que tienen que ver con los recursos de aprendizaje y la disponibilidad de estos. En el Cuadro 8 se muestran algunos ejemplos por subcategoría. En la subcategoría Recursos especializados, algunas personas indican que les gustaría tener actividades o estrategias socioemocionales para aplicar con los alumnos, resaltando los primeros niveles (primera infancia/preescolar) y la necesidad de contar con actividades para otros agentes educativos. También se encontraron comentarios con el deseo de contar con herramientas para identificar las emociones en aquellos niños que no son expresivos e

incluso solicitan material enfocado a estudiantes con neurodivergencias. Finalmente, en la subcategoría Repositorio, los docentes creen necesario contar con un repositorio con el material digital disponible del diplomado.

Cuadro 8

Categoría Contenido

Retroalimentación sobre recursos de aprendizaje y la disponibilidad de estos.	
Subcategorías	Ejemplos
Recursos especializados	“seguir enriqueciendo con estrategias para poner en práctica en el grupo, ya sea con niños y niñas, pero sobre todo con los adultos responsables de su crianza”.
Repositorio	“Quedarnos con algún material de apoyo, como repositorio que conjugue lo realizado por todos los participantes y que haya dado resultado.”

En la tercera categoría de Organización, aborda la planificación, desarrollo e implementación del curso. En la subcategoría Calendarización, algunos participantes consideran relevante informarles sobre la secuencia didáctica en el curso, que les convendría contar con un calendario de las asignaciones del diplomado a priori y creen importante la modificación de los tiempos de entrega. En el Cuadro 9 se presentan algunos ejemplos por categoría.

Cuadro 9

Categoría Organización

Planificación, desarrollo e implementación del curso.	
Subcategorías	Ejemplos
Calendarización	“Colocar un calendario de las actividades a realizar para no olvidaras o que se nos pase alguna”

En la categoría Formato se consideran los comentarios que tienen que ver con la modalidad (presencial o virtual) del diplomado, la duración y el horario de este. En la el Cuadro 10 se enlistan algunos ejemplos por subcategoría. En la subcategoría Duración y presencialidad, algunas personas indicaron su preferencia por tener sesiones más cortas y presenciales; los comentarios predominantes resaltan la extensión de las sesiones sincrónicas, señalando que su prolongada duración resulta cansada. Este aspecto se ve agravado por la concurrencia de otras actividades y cursos en las tardes, lo que dificulta su capacidad para permanecer conectados de manera activa. En la subcategoría Horario, los participantes creen relevante modificar el horario y/o las fechas para distribuir mejor otras responsabilidades; también se sugiere ajustar los horarios de las clases, proponiendo que estas se realicen en un horario más temprano. Esta observación destaca la importancia de considerar las circunstancias y compromisos individuales de los participantes, para así optimizar su experiencia de aprendizaje. Además, se señala la necesidad de la flexibilidad en los horarios de trabajo, especialmente en las sesiones sincrónicas, considerando la existencia de distintos turnos. Esto contribuirá a adaptarse mejor a las diversas situaciones y compromisos.

Cuadro 10***Categoría Formato***

Modalidad (presencial o virtual), la duración y el horario del diplomado.	
Subcategorías	Ejemplos
Duración y presencialidad	“que no sea tan largo. menos tiempo de duración en las sesiones, ya que para sentarnos en la computadora tanto tiempo canso”
Horario	“que las sesiones sincrónicas no duren mucho tiempo, actualmente en el curso de liderazgo las sesiones son de 5 a 8 pm y se complica permanecer activamente durante ese tiempo, quizás con sesiones de menos tiempo sería mejor por las actividades personales por la tarde”

Finalmente, en la categoría de Perspectiva a futuro se consideran aquellos comentarios que tienen relación con la promoción y oferta de este tipo de capacitación, así como las acreditaciones relevantes para la carrera de los docentes. En la subcategoría Promoción y oferta, los participantes resaltan la importancia de continuar participando en capacitaciones, además de promover el diplomado con otros docentes y agentes educativos. También señalaron su interés para darle continuidad al taller, así como la demanda de una mayor oferta de cursos sobre el tema, con un aumento en su complejidad o bien ofrecerlo con un enfoque infantil por nivel escolar... Por último, en la categoría Acreditación, se plantea la posibilidad de acreditar el diplomado en USICAM (Unidad del Sistema para la Carrera de las Maestras y Maestros) para que se considere como parte fundamental de la formación continua de los participantes. También se resalta la falta del certificado o reconocimiento de este. A continuación, en el Cuadro 11 se pueden ver algunos ejemplos por subcategoría.

Cuadro 11***Categoría Perspectiva a futuro***

Promoción, oferta y acreditaciones de este tipo de diplomados para la carrera de los docentes	
Subcategorías	Ejemplos
Promoción y oferta	“Quizá más cursos en relación a habilidades socio emocionales, que quizá sean clasificados por niveles de complejidad.”
Acreditación	“Consideró que los diplomados impartidos por formando formadores, son tan útiles y enriquecedores que deberían tener valor en USICAM para así ayudarnos a nosotros Docentes a subir nuestra capacitación y puntaje en este tipo de cursos.”

5. Discusión y conclusiones

Los hallazgos indican que, en las dimensiones evaluadas, los participantes perciben un mejoramiento en su consciencia personal sobre las HSE, la de su familia y en sus interacciones; además creen que ha impactado positivamente en su práctica docente. La participación de los docentes en este tipo de estrategias impacta positivamente en su desarrollo de HSE. La Secretaría de Educación Pública (2022) plantea que estas herramientas permiten a las personas mostrar empatía por los demás, establecer y desarrollar relaciones con las personas. Además, la capacitación en este ámbito tiene efectos positivos en la salud psicológica (Cicardini et al., 2021), representando un factor protector de los riesgos que pueden surgir de su función educativa como el estrés psicológico, el burnout, entre otros (Montero y Florentino, 2023). Los beneficios personales para los docentes de la formación de HSE se pueden extender en el bienestar de su entorno, una vida más optimista y positiva (Bar-On, 2006).

Similar a otros estudios (Marchant et al., 2020, 2016), los resultados del estudio señalan que los docentes capacitados tienen interés y compromiso por aprender y apoyar a sus

estudiantes a desarrollar HSE. Talledo Villacís y cols. (2023) resaltan la importancia de un liderazgo docente motivado para generar un ambiente emocionalmente agradable y generar las estrategias necesarias para contribuir con el mejoramiento de la comunidad educativa. Estos aspectos contribuirán a una educación emocional, integral, eficiente y eficaz para fomentar el desarrollo de las competencias socioemocionales de los estudiantes.

El impacto de la participación de docentes en programas para fortalecer las HSE reside en el desempeño de sus funciones en el aula. Las experiencias ganadas de los participantes permiten transferir las habilidades a los estudiantes con actividades pertinentes (Marchant et al., 2020; Montero y Florentino, 2023). No obstante, es relevante considerar las necesidades de los participantes, ofreciendo actividades vivenciales prácticas e interactivas que puedan replicar con sus estudiantes; así como dotarlos de recursos especializados y un repositorio disponible en donde acceder y consultar material para desempeñar su labor, como lo demandaron en los comentarios. Además, un docente con estas competencias puede aplicar estrategias necesarias para ofrecer una educación integral de calidad, un ambiente acogedor y la posibilidad de atender las necesidades de los estudiantes y así lograr un aprendizaje significativo (Talledo Villacís et al., 2023). De esta forma, los docentes pueden convertirse en guías socioemocionales y formadores integrales de niños (Marchant et al., 2020).

Sin embargo, es importante subrayar que, aunque los resultados muestran un interés y motivación genuina de los docentes, es necesario atender ciertas inquietudes. Por ejemplo, ofrecer la acreditación que impulse su carrera magistral, y considerar aquellos eventos de formación y horarios laborales para evitar superponer otras actividades y facilitar la presencialidad y atención de la capacitación. Los resultados, similares a otros estudios (Marchant et al., 2020), señalan la relevancia por impulsar la formación continua de los docentes para actualizar conocimientos y competencias. Además, la investigación resalta la necesidad de replantear la formación socioemocional de los docentes en etapas iniciales de desarrollo académico, pues es fundamental que estas habilidades se desarrollen en el formador para facilitar la transferencia a los estudiantes (Lagos San Martín y López-López, 2020; Marchant et al., 2020).

Lo anterior podría atenderse con políticas públicas que consideren la educación socioemocional desde la formación inicial del docente y programas de desarrollo profesional continuo (Marchant et al., 2016). Así como considerar estrategias para facilitar y disminuir los factores obstaculizadores de la enseñanza psicosocial en la educación inicial; es decir, establecer políticas educativas integrales que consideren el desarrollo de todos los agentes educativos y de crianza para eliminar eslabones débiles y fortalecer el rol de las instituciones educativas como apoyo a los cuidadores (Cicardini et al., 2021).

Este tipo de iniciativas contribuye al replanteamiento del desarrollo de los docentes en México. Los procesos educativos y pedagógicos actuales deberían considerar, además de lo académico, factores culturales, afectivos y emocionales (Lagos San Martín y López-López, 2020). Uvalle (2020) insiste en la ausencia de programas enfocados a mejorar la formación y las condiciones (emocionales, sociales, psicológicas, físicas y de bienestar general) de los docentes mexicanos para el mejoramiento de los procesos educativos. Estudios (Lería et al., 2018) señalan que aquellos agentes educativos que laboran en centros alejados de los centros urbanos carecen de oportunidades formativas de capacitación continua. Por lo tanto, los resultados incitan el despliegue de este tipo de estrategias a otros docentes y entidades federativas, como lo notan algunos comentarios de los participantes. La creación de las políticas educativas debe

favorecer la disminución de la brecha que existe entre las comunidades vulnerables, así como disminuir la discriminación

La disminución de la discriminación como impacto de transmitir estas habilidades también trastoca a sus estudiantes. Las HSE se relacionan con otras capacidades como la empatía, la solidaridad hacia aquellos que sufren discriminación, mediante acciones que favorecen la igualdad y el respeto (Guzmán Cáceres y Ortiz Flores, 2019). De tal forma que el desarrollo de HSE contribuye a construir un futuro centrado a formar ciudadanos con una mayor consciencia de justicia social. Esto, además, impacta en un ambiente seguro y acogedor para los estudiantes (Marchant et al., 2020; Talledo Villacís et al., 2023).

Como conclusión, se puede confirmar que el programa de desarrollo de las HSE en docentes tuvo un impacto positivo y significativo en las HSE de los docentes en las tres dimensiones evaluadas de los participantes. Los docentes del estudio han desarrollado una mayor consciencia de sus propias emociones, identificándolas, comprendiéndolas y regulándolas de forma efectiva. En el plano familiar, han fortalecido sus relaciones por medio de la empatía y el apoyo emocional. Además, los participantes muestran una mayor sensibilidad hacia las emociones de sus estudiantes y con eso perciben un mejoramiento en el abordaje de sus necesidades emocionales. Por lo tanto, los resultados resaltan la relevancia de incorporar actividades y estrategias para fomentar el desarrollo de estas habilidades en sus estudiantes (recursos y materiales). Además, los docentes consideran que el ambiente en el aula es más positivo y colaborativo.

Lo anterior también ha resultado la necesidad de fortalecer, con políticas públicas, un programa de formación inicial y continua en los docentes para integrar en el currículum de las escuelas la implementación de estrategias que desarrollen habilidades socioemocionales, tanto en docentes como en estudiantes”. Esto contribuirá a largo plazo a una educación integral que impactará en el futuro de las próximas generaciones de la sociedad.

Por último, aunque los resultados son positivos, es necesario tomar en consideración las limitantes del estudio para considerarlas como recomendaciones para intervenciones posteriores. Una de las limitantes de este estudio es la muestra considerada, ya que se desplegó el programa en una entidad federativa del país; para futuros estudios sería importante extender la muestra a otros estados para tener una muestra generalizada. Además, es importante hacer una consulta de percepción inicial para realizar un análisis comparativo de la percepción del impacto desde la mirada del participante. Adicional, sería relevante incluir evaluaciones de seguimiento para identificar las competencias socioemocionales con mayor perdurabilidad en el tiempo (Montero y Florentino, 2023). Una limitante más es que en el estudio solamente se consideró al docente, por lo que en una futura investigación sería interesante hacer una consulta con otros agentes de la comunidad educativa y expertos en el tema (Marchant et al., 2020). Por otra parte, sería enriquecedor contemplar también una evaluación para estudiar el impacto directo en las HSE de los estudiantes y las implicaciones que tiene en el aprendizaje. Otra futura investigación que pudiera ser relevante sería indagar sobre cómo se enfrenta el tema con respecto al género, como lo han aseverado algunos estudios (Marchant et al., 2020) para determinar si hay alguna distinción relevante.

Referencias

- Bar-On, R. (2006). The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI). *Psicothema*, 18(Suppl), 13-25.

- Ciccardini, G., Martínez, M., Ramírez, K., Cuadra-Martínez, D., Castro-Carrasco, P. J. y Slomp, N. (2021). Prosocialidad en preescolares: estudio de teorías subjetivas de profesoras de educación inicial. *REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 19(3), 83-101. <https://doi.org/10.15366/reice2021.19.3.006>
- Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning [CASEL]. (2020). *CASEL'S SEL Frame*. CASEL.
- Gobierno Nuevo León. (2023). *Un año de transformaciones en la educación*. Gobierno Nuevo León.
- Guzmán Cáceres, M. y Ortiz Flores, L. O. (2019). El moderno Prometeo: El director escolar como líder mediador para la justicia social y el desarrollo Sostenible. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 8(1). <https://doi.org/10.15366/riejs2019.8.1.004>
- Hernández Sampieri, R., Collado, C. F. y Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill.
- Hernández-Sampieri, R. y Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. Mc Graw Hill.
- Jennings, P. A., Brown, J. L., Frank, J. L., Doyle, S., Oh, Y., Davis, R., Rasheed, D., DeWeese, A., DeMauro, A. A., Cham, H., y Greenberg, M. T. (2017). Impacts of the CARE for Teachers program on teachers' social and emotional competence and classroom interactions. *Journal of Educational Psychology*, 109(7), 1010-1028. <https://doi.org/10.1037/edu0000187>
- Lagos San Martín, N. G., y López-López, V. (2020). Repensar la formación inicial docente desde una dimensión socioemocional. *Revista Educación*, 45(1), 578-587. <https://doi.org/10.15517/revedu.v45i1.41464>
- Lería, F. J., Salgado, J. A. y Sasso, P. E. (2018). Sentido Subjetivo de Educadoras de Párvulos en el Uso e Impacto del Silencio en el Aprendizaje. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 16(2). <https://doi.org/10.15366/reice2018.16.2.005>
- Marchant, T., Milicic, N. y Álamos, P. (2016). Impacto en los niños de un programa de desarrollo socio-emocional en dos colegios vulnerables en Chile. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 6(2). <https://doi.org/10.15366/riece2013.6.2.009>
- Marchant, T., Milicic, N. y Soto, P. (2020). Educación socioemocional: Descripción y evaluación de un programa de capacitación de profesores. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 13(1), 185–203. <https://doi.org/10.15366/riece2020.13.1.008>
- Martínez Pérez, L. (2023). Pedagogía con corazón: el aprendizaje socioemocional con el modelo HEART in Mind©. *Revista Internacional de Educación Emocional y Bienestar*, 3(2), 13-34. <https://doi.org/10.48102/riebe.2023.3.2.53>
- Mayer, J. D. (2004). "What is Emotional Intelligence?" *UNH Personality Lab*. 8. https://scholars.unh.edu/personality_lab/8
- MEJOREDUE. (2021). *Prontuarios de indicadores de la mejora continua de la educación. Cifras del ciclo escolar 2020-2021*. MEJOREDUE. <https://www.mejoredu.gob.mx/publicaciones/prontuario>
- Montero, M. del P. y Florentino, B. (2023). Programas de intervención para el desarrollo de competencias socioemocionales en docentes de educación escolar: Una revisión narrativa. *Revista Psicológica Herediana*, 15(2), 61-76. <https://doi.org/10.20453/rph.v15i2.4413>
- SEP, Secretaría De Educación Pública. (2013). *Educación Inicial / Dirección de Educación Inicial*. SEP. <https://www.gob.mx/sep/acciones-y-programas/educacion-inicial-direccion-de-educacion-inicial>
- Secretaría de Educación. Gobierno de Nuevo León. (2021). *Estrategia Estatal de Formación Continua 2021*. Subsecretaría de Desarrollo Magistral. Dirección de Centros de Capacitación del Magisterio. Nuevo León.
- SIPINNA. Sistema Nacional de Protección Integral de Niñas, Niños y Adolescentes. (2020). *Estrategia Nacional de Atención a la Primera Infancia. (ENAPI)*. SIPINNA.
- Talledo Villacís, M. I., Vera Torres, A. R. A., Loor Bermeo, M. J., Loor Bermeo, E. F. y Cantos Ventura, X. M. (2023). El liderazgo docente: apoyo socioemocional en el aula. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(1), 5095-5113. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i1.4818
- UNESCO. (2021). *Evaluación de habilidades socioemocionales en niños, jóvenes y adolescentes de América Latina. Marco para el trabajo del módulo de ERCE 2019*. Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la

Calidad de la Educación (LLECE) de la OREALC/UNESCO.

<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000377512>

UNICEF. (s/f). *La primera infancia importa*. UNICEF.

<https://www.unicef.org/es/la-primer-infancia-importa>

Uvalle, B. (2020). El bienestar socio-emocional de los docentes. *Atenas: Revista Científico-Pedagógica*, 3, 136-151.

Breve CV de las autoras

Yolanda Heredia-Escorza

Profesora e investigadora de la Escuela de Humanidades y Educación del Tecnológico de Monterrey. La dra. Heredia ha realizado investigación en tecnología educativa y en el tema de elementos que inciden en el rendimiento académico. Coordinó el claustro de la Maestría en Tecnología Educativa y la Maestría en Ciencias de la Información y fue directora de esta; así como directora del programa doctoral de Innovación Educativa. Ha realizado investigación con fondos obtenidos por múltiples organismos nacionales como internacionales. Así como consultoría para proyectos educativos. Ha dirigido 40 tesis de maestría y 9 disertaciones doctorales. Ha publicado libros, capítulos de libros y artículos en revistas arbitradas. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores nivel 1. Email: yheredia@tec.mx

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-7300-1918>

María Eugenia Gil Rendón

Profesora de tiempo completo de nivel posgrado del Tecnológico de Monterrey. Ha diseñado cursos para maestrías de posgrado en línea de la Escuela de Humanidad y Educación (EHE). Experiencia en la dirección de 50 tesis de maestría y 70 proyectos de intervenciones. Su línea de investigación es estudios psicopedagógicos: evaluación educativa, educación basada en competencias, inteligencia emocional, innovaciones educativas y estrategias didácticas para los aprendizajes multidisciplinares. Ponente y Expositora en congresos Nacionales e Internacionales, y Publicaciones de Artículos en revistas indexada. E-mail: maru.gil@tec.mx

ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0003-2852-6725>

Cynthia Pasquel López

Actualmente es postdoctoral en el Centro de Primera Infancia del Tecnológico de Monterrey, trabajando en temas relacionados con el desarrollo y la educación de la primera infancia. Experta en procesos de enseñanza y aprendizaje mediados por tecnología, teorías del aprendizaje e implementación de la tecnología en el ámbito pedagógico. E-mail: pasquelc@tec.mx

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-7409-3527>

Enfoque Metodológico para la Evaluación de Impacto de los y las Egresadas en el Entorno: un Estudio de Caso

Methodological Approach for the Evaluation of the Impact of Graduates in the Environment: A Case Study

Mayra Alejandra Lozano Rodríguez ^{*,1}, Jesús Gabalán Coello ², Maricela Botero Grisales ¹
y María Ruth Hernández Martínez ¹

¹ Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca, Colombia

² Corporación Penser, Colombia

DESCRIPTORES:

Evaluación
Impacto
Educación superior
Calidad educativa
Impacto social

RESUMEN:

Este artículo presenta una propuesta metodológica para la evaluación del impacto de los egresados de instituciones de educación superior, a partir de un estudio de caso en una universidad colombiana. Se utilizó el Índice de Impacto de Egresados (IIE) para medir la contribución de la universidad en cuatro componentes clave: formación integral, desarrollo de competencias interpersonales, movilidad social y mejoramiento de la calidad de vida. La evaluación no solo considera el impacto académico, sino también una perspectiva sociocultural, reconociendo la diversidad de contextos de los egresados, especialmente aquellos en situación de vulnerabilidad social. Se aplicaron encuestas a 956 graduados entre 2015 y 2022, empleando un muestreo aleatorio simple. Los resultados muestran que el IIE alcanzó el 72 % del valor esperado (1), siendo los componentes de competencias interpersonales y de percepción sobre la formación recibida en la universidad factores determinantes, con puntuaciones más altas. Se discuten los desafíos de realizar evaluaciones educativas contextualizadas, en particular en entornos con diversidad social, cultural y económica, y cómo la educación superior puede actuar como un agente de movilidad social y de bienestar.

KEYWORDS:

Evaluation
Impact
Higher education
Educational quality
Social impact

ABSTRACT:

This article presents a methodological proposal for evaluating the impact of graduates from higher education institutions, based on a case study at a Colombian university. The Graduate Impact Index (GII) was used to measure the university's contribution in four key components: comprehensive training, development of interpersonal skills, social mobility, and improvement of quality of life. The evaluation considers not only the academic impact but also a sociocultural perspective, recognizing the diversity of contexts of the graduates, particularly those in situations of social vulnerability. Surveys were conducted with 956 graduates between 2015 and 2022, employing a simple random sampling method. The results show that the GII reached 72% of the expected value (1), with interpersonal skills and perceptions of university training being determining factors, scoring higher. The challenges of conducting contextualized educational evaluations are discussed, particularly in environments with social, cultural, and economic diversity, and how higher education can act as an agent of social mobility and well-being.

CÓMO CITAR:

Lozano Rodríguez, M. A., Gabalán Coello, J., Botero Grisales, M. y Hernández Martínez, M. R. (2025). Enfoque metodológico para la evaluación de impacto de los y las egresadas en el entorno: un estudio de caso. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 18(1).
<https://doi.org/10.15366/riee2025.18.1.003>

1. Introducción

El concepto de impacto ha sido ampliamente utilizado en la evaluación de políticas, programas y planes sociales y ambientales. Se refiere a la impresión o efecto muy intensos dejados en alguien o en algo por cualquier acción o suceso. Según Liberta Bonilla (2007), el término proviene del latín *impactus* y expresa el efecto de una acción. El estudio de impacto social, por su parte, se define como el proceso de evaluación de las consecuencias sociales derivadas de acciones políticas, programas y proyectos en un contexto particular (Burdge y Vanclay, 1995).

El término “impacto” tiene sus raíces en investigaciones relacionadas con el medio ambiente, donde se refiere principalmente a los cambios significativos que ocurren en este ámbito. El medio ambiente se entiende como el entorno que rodea las acciones humanas o, en palabras de Habermas (1987, citado por Flecha, 2018), “el mundo de la vida” o la vida cotidiana (Heller, 2012, citado por Flecha, 2018). En este contexto, se desarrollan procesos de socialización a través de diversas actividades que requieren ser evaluadas.

Así mismo, Morales Ramírez y Roux Rodríguez (2015) reconocen que los estudios de impacto han tomado relevancia como métodos de evaluación asociados al desarrollo de proyectos, programas y políticas que inciden en la dinámica económica y social, sin embargo, resaltan que este tipo de estudios no es nuevo, pues ya se venían desarrollando de manera superficial como parte de los estudios de impacto ambiental en los años 70.

Si bien, existe una disparidad epistemológica asociada al término “impacto”, hay consenso en la comunidad académica en que la evaluación de impacto busca medir o cuantificar los cambios/efectos observados en la aplicación de una intervención social (Valdés, 2009). Los impactos dependen en gran medida de las características propias de cada lugar, como el nivel económico, social e ideología cultural, razón por la cual, es importante llevar a cabo la descripción detallada de una “línea base” que permitirá contrastar en un futuro, los cambios generados (Morales Ramírez y Roux Rodríguez, 2015).

Propiamente en el ámbito universitario se menciona el concepto de impacto educativo, entendido como las consecuencias que las intervenciones educativas tienen en estudiantes, docentes, instituciones y el sistema educativo en su conjunto (González et al., 2015). Dylan Wiliam, por ejemplo, ha realizado importantes contribuciones a la comprensión e implementación de la evaluación formativa para lograr un mayor impacto en el aprendizaje (citado por Anders, 2015; Burkhardt y Schoenfeld, 2018; Tobler, 2000). Su trabajo destacó cómo la evaluación formativa, que implica una evaluación continua de la comprensión de los estudiantes para informar las decisiones de instrucción, puede conducir a un mejor rendimiento de los estudiantes (Anders, 2015; Burkhardt y Schoenfeld, 2018).

Las mediciones de impacto de las acciones formativas son un proceso que implica la recolección de información sobre los cambios generados por relaciones causales en niveles personales, organizacionales y sociales, atribuibles a un programa formativo (Parra Robledo y Ruiz Bueno, 2020, p. 10). Según Valdés Roque y cols. (2018), la evaluación de impacto social es esencial en el contexto educativo, pues permite un análisis continuo que garantiza el conocimiento necesario para que las autoridades competentes tomen decisiones informadas. Además, esta evaluación no solo mide el impacto de las acciones profesionales, sino también la influencia social generada por

los egresados, teniendo en cuenta tanto su desempeño profesional como sus comportamientos y acciones humanas.

En este sentido, la medición de impacto en educación superior concibe múltiples dimensiones que van más allá de los resultados académicos. Si bien los procesos de enseñanza y aprendizaje son fundamentales, también es importante evaluar cómo las universidades y los programas académicos contribuyen al desarrollo profesional y social del entorno de sus egresados(as). En este sentido, el impacto se extiende desde el desempeño laboral, la investigación producida, las innovaciones generadas, la contribución a la comunidad local y global, así como la influencia en políticas públicas; entre otros aspectos, propios de los rasgos identitarios de cada proyecto educativo institucional. De allí que, medir el impacto en la educación superior tiene varios desafíos:

En primer lugar, lograr incorporar los diferentes resultados que deben ser considerados. Desde indicadores cuantitativos, como las tasas de ocupación, hasta indicadores cualitativos, como el desarrollo de habilidades psicosociales y disciplinares. La medición del impacto requiere ser capaz de integrar múltiples dimensiones.

Un segundo desafío radica en la complejidad de desarrollar metodologías aplicables en entornos dinámicos, es decir en la dificultad de establecer relaciones de causalidad claras entre las acciones de la institución y los resultados observados. Por ejemplo, el impacto de una universidad en el mejoramiento de las condiciones socioeconómicas de los y las egresadas puede estar influenciado por una variedad de externalidades, tales como las condiciones de empleo y la accesibilidad financiera.

En tercer lugar, es de considerar un mayor nivel de dificultad a la hora de desarrollar estudios de impacto de los y las egresadas. En este caso las instituciones educativas dependen de su capacidad para mantener el vínculo y así poder recolectar información. Los estudios de impacto implican seguir a los participantes a lo largo del tiempo para comprender cómo los resultados educativos influyen en diferentes ámbitos de sus vidas, tales como la pertinencia ocupacional, la satisfacción laboral, la evaluación de competencias desde la perspectiva de los empleadores, la movilidad social y la relación entre la formación académica y las demandas del mercado laboral, entre otros aspectos.

A pesar de los desafíos, cada vez los estudios de impacto toman más importancia. Autores como Aponte González y Pérez Cadavid (2021) sostienen que es deber de toda institución educativa realizar investigaciones que demuestren cómo están provocando cambios positivos tanto en sus comunidades académicas como en su entorno nacional e internacional. Las evaluaciones de impacto pueden ser fundamentales para comprender el efecto de políticas educativas y programas específicos en la población beneficiaria (Carreño y Darío, 2016).

Además, las evaluaciones de impacto en educación son herramientas esenciales para medir la eficacia de intervenciones educativas, mejorar la calidad de la enseñanza, promover la participación activa de los estudiantes en su aprendizaje y orientar el diseño de políticas educativas basadas en resultados concretos y verificables. Estas evaluaciones permiten medir de manera sistemática y objetiva los efectos y resultados de las intervenciones educativas (Mata y Hernández, 2015).

En todo caso, según Cruz Casallas y cols. (2020), la evaluación del impacto social en instituciones educativas presenta limitaciones debido a deficiencias conceptuales y metodológicas, así como a la falta de políticas y directrices institucionales claras. Si bien se reconocen evaluaciones de impacto en el ámbito educativo, estas se han centrado principalmente en los resultados del aprendizaje. Es decir que, aún persisten grandes

brechas en la definición de metodologías para determinar el impacto de la formación universitaria en aspectos como el desempeño, las condiciones profesionales, la movilidad social y el mejoramiento de la calidad de vida de los y las egresadas.

En este contexto, la pregunta de investigación que orientó el presente trabajo es ¿Cuál es el impacto de la formación impartida por la Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca, durante el periodo 2015-2022, en el desarrollo integral de sus egresados, su movilidad social y su calidad de vida?.

Este análisis parte del entendimiento de que la formación integral trasciende el conocimiento disciplinar, abarcando el desarrollo de competencias transversales esenciales. Estas incluyen habilidades psicosociales, como la comunicación, el trabajo en equipo, la resolución de problemas y la ética profesional. Según Saavedra (2023), estas competencias son fundamentales para la empleabilidad y el éxito profesional en un entorno laboral cada vez más competitivo.

El desarrollo de habilidades interpersonales e intrapersonales no solo contribuye al bienestar individual, sino también a la excelencia profesional y al aporte de valor económico y social (Acero Fraile et al., 2017). En el contexto de la educación superior, fomentar estas habilidades se reconoce como un pilar esencial para el éxito profesional futuro de los estudiantes (Capuñay Uceda y Zuñe Chero, 2022). Además, los profesionales con altas competencias interpersonales tienden a experimentar mayor bienestar en el lugar de trabajo, lo que refleja el uso positivo de estas habilidades (Serio Hernández et al., 2010). Por otra parte, las competencias emocionales están asociadas con mayores niveles de resiliencia, lo que facilita un mejor afrontamiento de los desafíos cotidianos (Romero et al., 2019). Sin embargo, las dinámicas negativas en el entorno laboral, como el acoso, pueden tener efectos perjudiciales, generando riesgos psicosociales como el agotamiento, la adicción al trabajo y la violencia laboral (Torres Tarazona et al., 2016).

Por otro lado, la movilidad social se entiende como la capacidad de las personas para cambiar su posición dentro de la estructura social, ya sea en términos de estatus, ingresos, educación u ocupación (Escribà, 2006). Esta movilidad puede ser intrageneracional (a lo largo de la vida de un individuo) o intergeneracional (a través de generaciones) y está influenciada por factores como la educación, la ocupación, la inmigración, la globalización y la estructura familiar (Concha, 2009; Fachelli y López-Roldán, 2017). En este sentido, la educación universitaria ha sido ampliamente reconocida como un mecanismo clave para promover la movilidad social, particularmente en los sectores sociales más vulnerables (Concha, 2009). Sin embargo, las condiciones de pobreza y baja movilidad socioeconómica pueden perpetuar la desigualdad entre generaciones (Castellanos, 2018).

La movilidad social también está estrechamente vinculada con conceptos como la estratificación social, la fluidez social y la integración social (Fachelli y López-Roldán, 2017). Además, su alcance no se limita a aspectos económicos, sino que incluye dimensiones como la movilidad espacial, cotidiana y urbana (Arenas, 2013; Corvalán et al., 2020; Tironi, 2011).

Diversos estudios han explorado el impacto de la educación en la movilidad social. Haveman y Smeeding (2006) destacaron la función esencial de la educación superior como motor de movilidad, subrayando su relación directa con el avance socioeconómico. Torche (2014) enfatizó la necesidad de ampliar las investigaciones para comprender las interacciones entre el origen social, la educación y otros factores mediadores en los procesos de movilidad. Lulu y Zhao (2020) abordaron cómo la

expansión de las oportunidades de educación superior ha influido en la estratificación social, afectando a individuos de diferentes clases.

En la misma línea, Boado y Fachelli (2020) introdujeron nuevos enfoques para analizar los efectos diferenciados de la educación en la movilidad social intergeneracional, considerando aspectos como las oportunidades educativas. Asimismo, Mora Rodríguez y González-Terán (2019) examinaron cómo las condiciones socioeconómicas inciden en la movilidad educativa en distintos niveles, destacando la importancia del entorno en las oportunidades de progreso. Estos estudios convergen en explicar la relación estrecha entre educación y movilidad social, enfatizando su papel como herramienta relevante para el progreso individual y colectivo.

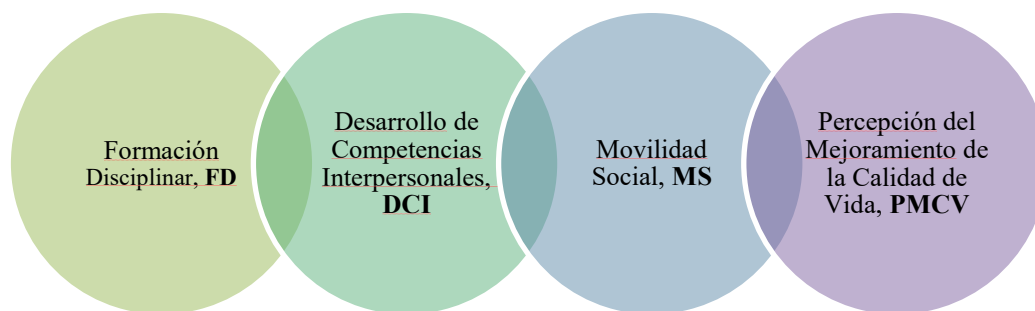
2. Método

El estudio utilizó un enfoque cuantitativo basado en la construcción de un índice de impacto (IIE) que mide cuatro componentes estructurales: formación disciplinar (FD), desarrollo de competencias interpersonales (DCI), movilidad social (MS) y percepción del mejoramiento de la calidad de vida (PMCV). La técnica principal para recopilar información fue la aplicación de encuestas estructuradas a una muestra aleatoria simple de 956 egresados entre 2015 y 2022, seleccionados de una población total de 9130 egresados, con un nivel de confianza del 95 % y un margen de error del 3 %. El diseño del instrumento incluyó 29 preguntas distribuidas en los cuatro componentes mencionados.

En términos de clasificación de variables, la variable dependiente corresponde al índice de impacto (IIE). Las variables independientes, representan los elementos que influyen directamente en los valores observados de los componentes estructurales del índice.

Figura 1

Componentes del índice de evaluación de impacto



Nota. Construcción propia.

Así las cosas, el índice de evaluación de impacto de los y las egresadas se estableció de la siguiente manera:

$$\text{IIE} = "x1"\text{FD} + "x2"\text{DCI} + "x3"\text{MS} + "x4"\text{PMCV}$$

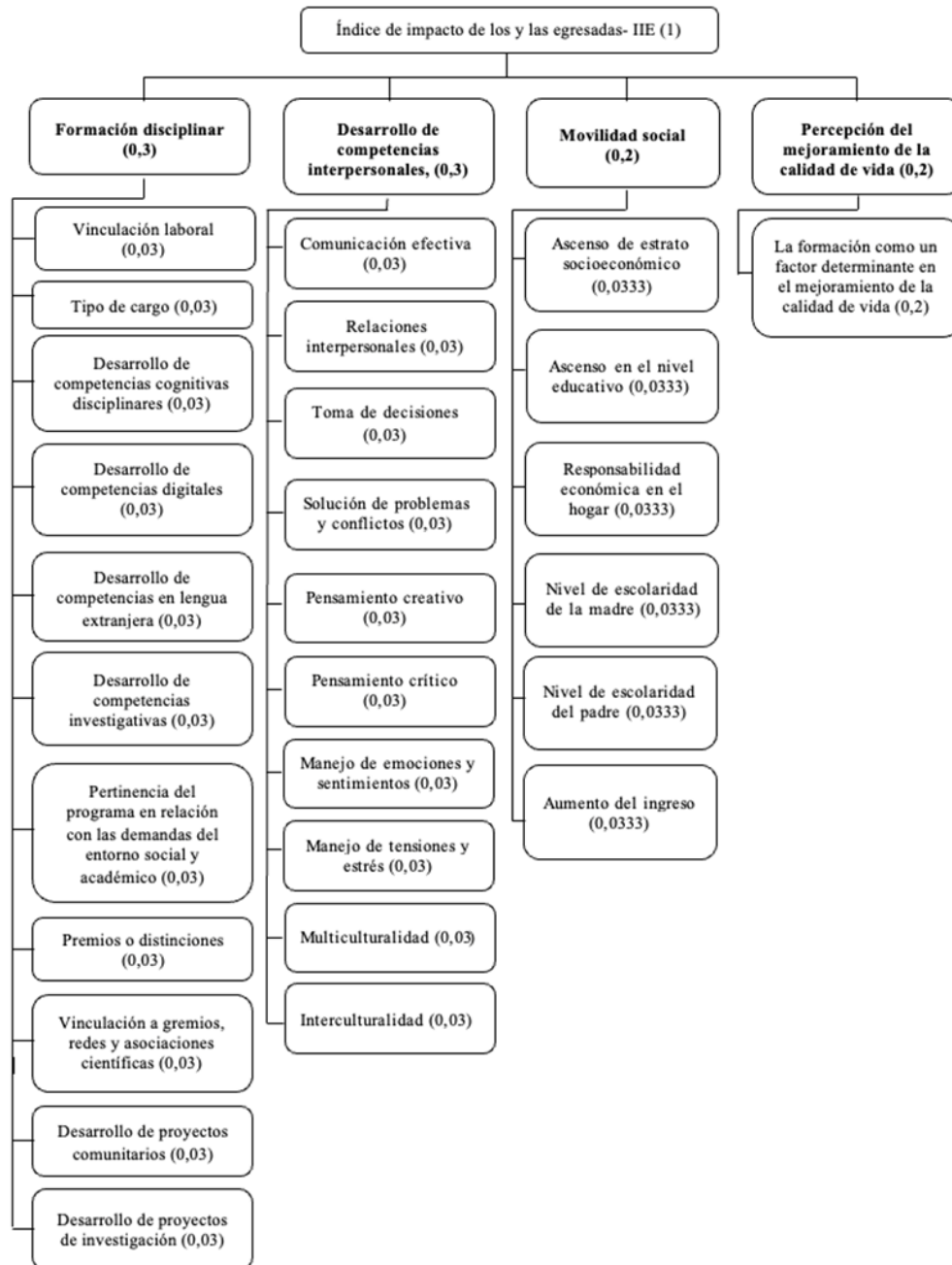
Donde,

"x1", "x2", "x3", y "x4" corresponde a la ponderación asignada a cada componente, es decir representan la importancia relativa de cada componente en el índice de impacto de los y las egresadas, según la naturaleza e identidad de la Universidad.

FD, DCI, MS y PMCV representan el valor observado del componente correspondiente. En la Figura 2 se presentan los factores asociados a cada componente con su valor esperado.

Figura 2

Estructura del índice de impacto de los y las egresadas (IIE)



Nota. Construcción propia, 2023.

Los dos primeros componentes tienen como propósito evaluar el impacto de la universidad en términos de la formación integral de los y las egresadas, la cual es concebida como uno de los fundamentos del proyecto educativo institucional. La Universidad

considera al individuo en el centro del proceso educativo, donde las funciones de docencia, investigación y extensión se orientan hacia su desarrollo integral. La formación integral implica fortalecer diversas dimensiones en el sujeto, no solo

cognitivas, sino también éticas, socioemocionales, motrices, sociales, estéticas y políticas. La universidad reconoce las capacidades de sus estudiantes para aprender, conocer, relacionarse con otros y potenciar su autonomía y libertad. En este sentido, las prácticas institucionales buscan proporcionar experiencias que fortalezcan cada una de estas dimensiones, contribuyendo al bienestar y desarrollo integral de los sujetos en formación. (UniColMayor, 2021, p. 21)

Así mismo, en coherencia con su misión, la Universidad

se reconoce como una comunidad académica pluralista, que promueve el diálogo y desarrollo académico e investigativo interdisciplinario, para aportar a la construcción de nuevo conocimiento, al desarrollo social, cultural y científico; desde una docencia comprometida con el desarrollo humano y el bienestar de sus estudiantes, asumiendo su compromiso con una educación socialmente responsable. (UniColMayor, 2021, p. 16)

Todos estos elementos son tenidos en cuenta para el desarrollo de los dos primeros componentes.

Por su parte, el tercer componente tiene como objetivo examinar el impacto de la formación ofrecida por la Universidad en la movilidad social de los y las egresadas, considerando la educación superior como un factor determinante en la capacidad de los individuos para progresar en la sociedad (Aké-Uitz, 2022; López Segrera, 2008; Neelsen, 1975).

El cuarto componente considera las perspectivas individuales como un elemento estructural para comprender los efectos de la formación en el mejoramiento de la calidad de vida de los y las egresadas. Si bien los métodos tradicionales de evaluación de impacto a menudo se centran en identificar los impactos promedio, es esencial reconocer la importancia de las experiencias particulares (Kantis et al., 2020).

Con base en las anteriores consideraciones, se conformó un comité de expertos para la ponderación asociada a la escala y el cumplimiento de las condiciones establecidas para reflejar la importancia relativa de los resultados de cada una de las variables en coherencia con los postulados institucionales a partir de los marcos identitarios y aspiracionales en el mediano y largo plazo.

Para el cálculo del índice asociado a cada componente, se asignaron los pesos definidos en el Cuadro 1 a las variables según las respuestas obtenidas en las encuestas. En el caso de las variables dicotómicas, el valor de la variable se asigna como 0 o el peso correspondiente según la condición especificada. Por otro lado, para las variables no dicotómicas, que incluyen varias opciones de respuesta, se asignó el peso correspondiente según la respuesta seleccionada. Cada opción dentro de la escala tiene un peso diferente, como se muestra en el Cuadro 1.

Cuadro 1

Ponderación asociada a la escala y el cumplimiento de las condiciones de cada una de las variables

Componente	Variables	Condición	Peso
Formación disciplinar	Vinculación laboral		
	Premios o distinciones		
	Vinculación a gremios, redes y/o asociaciones científicas	Sí	0,03
		No	0
	Desarrollo de proyectos comunitarios		
	Desarrollo de proyectos de investigación		

	Desarrollo de competencias cognitivas disciplinares	Muy insuficiente	0,006
	Desarrollo de competencias digitales	Insuficiente	0,012
	Desarrollo de competencia en lengua extranjera inglés	Ni suficiente, ni insuficiente	0,018
	Desarrollo de competencias investigativas	Suficiente	0,024
		Muy suficiente	0,03
	Pertinencia del programa en relación con las demandas del entorno social y académico	Totalmente en desacuerdo.	0,006
		En desacuerdo	0,012
		Neutral (ni en acuerdo, ni desacuerdo)	0,018
		De acuerdo.	0,024
Desarrollo de competencias interpersonales	Comunicación efectiva		
	Relaciones interpersonales		
	Toma de decisiones	Muy insuficiente	0,006
	Solución de problemas y conflictos	Insuficiente	0,012
	Pensamiento creativo	Ni suficiente, ni insuficiente	0,018
	Pensamiento crítico	Suficiente	0,024
	Manejo de emociones y sentimientos	Muy suficiente	0,03
	Manejo de tensiones y estrés		
	Multiculturales		
	Interculturales		
Movilidad social		No	0
		Sí, cuando el hogar de origen está compuesto por alguno de los padres y hasta tres hijos.	0,027
	Ascenso en el estrato		
	Ascenso en el nivel educativo	Sí, cuando el hogar de origen está compuesto por los o alguno de los padres y un número superior a tres hijos.	0,03
	Cambio en los ingresos		
		Proveedor económico	0,03
	Responsabilidad económica en el hogar	Co-proveedor económico	0,03
		Dependiente económico	0
		Si el nivel del padre o la madre es inferior al alcanzado por el egresado	0,03
	Nivel de escolaridad alcanzado por la madre	Si el nivel del padre o la madre es igual al alcanzado por el egresado	0,017
Percepción del mejoramiento de la calidad de vida		Si el nivel del padre o la madre es igual al alcanzado por el egresado	0,007
		Totalmente en desacuerdo.	0,04
	Percepción sobre la formación recibida en la universidad como un factor determinante en el mejoramiento de la calidad de vida	En desacuerdo	0,08
		Neutral (ni en acuerdo, ni desacuerdo)	0,12
		De acuerdo.	0,16
		Totalmente en desacuerdo.	0,2

Nota. Elaboración propia, 2023

En cuanto al componente de movilidad social, como se observa en el Cuadro 1, los valores esperados de las variables de ascenso en el estrato, ascenso en el nivel educativo y cambio en los ingresos, están condicionados en términos del tamaño del hogar de la familia de origen del egresado, dado que, algunas investigaciones han demostrado que el tamaño y la estructura de la familia pueden influir significativamente en el logro educativo y la movilidad ocupacional de un individuo (Bavel et al., 2011; Black et al., 2005). En este sentido, las familias más numerosas pueden tener un efecto negativo en el logro educativo, posiblemente debido a la dilución de recursos dentro de los miembros del hogar (Black et al., 2005). Adicionalmente, autores como (Bavel et al., 2011) han explorado la movilidad social intergeneracional durante la transición de la fecundidad, lo que sugiere que los cambios en el tamaño de la familia a lo largo de generaciones pueden tener implicaciones para la movilidad social.

Por otra parte, se ha destacado el papel de la participación familiar y las relaciones intergeneracionales en la configuración de la desigualdad social (Atterberry et al., 2021). Esto enfatiza la importancia de la dinámica familiar a la hora de influir en la trayectoria de un individuo en la jerarquía social.

Adicionalmente, estudios tales como los de Pfeffer y Hertel (2015), Azomahou y Yitbarek (2020), Ferrare, (2016) y Mora Rodríguez y González-Terán (2019) destacan la influencia de la educación de los padres en la movilidad social y educativa intergeneracional, enfatizando la importancia del nivel educativo de los padres en la configuración de la movilidad de sus hijos. Adicionalmente, Shu y cols. (2022) proporcionan evidencia empírica de que la educación es una variable crítica que influye en la movilidad de ingresos intergeneracional, lo que subraya el impacto de la educación de los padres en la movilidad económica de sus hijos (Shu et al., 2022).

Por último, en este componente también se toma como indicador clave, el estrato. Según el Departamento DANE (2023), la estratificación socioeconómica es,

Una clasificación en estratos de los inmuebles residenciales que deben recibir servicios públicos. Se realiza principalmente para cobrar de manera diferencial por estratos los servicios públicos domiciliarios permitiendo asignar subsidios y cobrar contribuciones en esta área...

Los estratos socioeconómicos, que son seis en total, se designan como sigue: Bajo-bajo, Bajo, Medio-bajo, Medio, Medio-alto y Alto. Los estratos 1, 2 y 3 se consideran bajos y albergan a personas con menores recursos, quienes reciben subsidios en servicios públicos. Por otro lado, los estratos 5 y 6 se clasifican como altos, y sus residentes con mayores recursos deben asumir costos adicionales en los servicios. El estrato 4 no recibe subsidios ni paga sobrecostos, abonando el costo definido por la empresa. Esta clasificación refleja una jerarquía socioeconómica, desde la pobreza hasta la riqueza o viceversa (DANE, 2023).

La categorización puede conducir a la coexistencia de viviendas muy diversas en una misma ciudad, desde condiciones precarias que evidencian la miseria hasta lujosas mansiones que reflejan una gran acumulación de riqueza. Lo mismo ocurre en áreas rurales, donde las viviendas varían desde chozas hasta propiedades extensas y lujosas fincas de recreo (DANE, 2023). En este contexto el ascenso en el estrato socioeconómico se concibió como un indicador útil para determinar cambios en acumulación de la riqueza y las condiciones de calidad de la vivienda que habitan los y las egresadas.

3. Resultados del IIE

En el Cuadro 2 se presentan los resultados obtenidos de la medición del índice, así como el porcentaje alcanzado en relación con el valor esperado de cada uno de los componentes.

Cuadro 2

Resultados del índice de impacto de los y las egresadas

Componente	Resultado	% alcanzado
Formación disciplinar	0,218	73
Desarrollo de competencias interpersonales	0,227	76
Movilidad social	0,122	61
Percepción sobre la formación recibida en la universidad como un factor determinante en el mejoramiento de la calidad de vida	0,15	75
<i>Resultado</i>	<i>0,717</i>	<i>72</i>

Nota. Cálculos propios con base en los resultados de aplicación del instrumento de evaluación de impacto (UniColMayor, 2023).

Los resultados de cada componente se presentan en las siguientes subsecciones. Es importante señalar que, a nivel descriptivo, con el propósito de identificar posibles diferencias en los resultados de aquellos egresados y egresadas que tienen un periodo post universitario más extenso y aquellos que se graduaron más recientemente, a lo largo del estudio se realizó una segmentación entre los años 2015-2018 y 2019-2022; sin embargo, para efectos de la medición del índice, se tomó el periodo de observación completo (2015-2022).

3.1. Componente formación disciplinar

Cuadro 3

Resultados del componente de formación disciplinar del IIE

Variable	Resultado	% alcanzado
Vinculación laboral	0,027	90,0
Tipo de cargo	0,022	73,3
Desarrollo de competencias cognitivas disciplinares	0,024	80,0
Desarrollo de competencias digitales	0,021	70,0
Desarrollo de competencia en lengua extranjera inglés	0,015	50,0
Desarrollo de competencias investigativas	0,023	76,7
Pertinencia del programa en relación con las demandas del entorno social y académico	0,023	76,7
Premios y reconocimientos	0,016	53,3
Vinculación a gremio, red y/o asociación científica	0,015	50,0
Desarrollo de proyectos comunitarios	0,016	53,3
Desarrollo de proyectos de investigación	0,016	53,3
<i>Resultado del componente de formación disciplinar</i>	<i>0,218</i>	<i>72,7</i>

Nota. Cálculos propios con base en los resultados de aplicación del instrumento de evaluación de impacto (UniColMayor, 2023).

El primer componente, formación disciplinar, obtuvo un resultado de 0,218, alcanzando un 73 % del valor esperado, lo que evidencia una sólida preparación académica en los egresados. Entre las fortalezas que se destacan están la vinculación laboral, las competencias cognitivas y disciplinares, y la pertinencia de los programas en relación con las demandas del entorno.

Estos aspectos se reflejan en un panorama alentador: la mayoría de los egresados ha logrado incorporarse al mercado laboral, manteniendo una tasa constante de empleo del 90 % entre 2015 y 2022, mientras que la tasa de desempleo se estabilizó en un 10 %. En cuanto al tipo de cargo ocupado, predomina la categoría “Profesional”, con un 70 % para los graduados entre 2015-2018 y un 64 % para los de 2019-2022, mientras que un 10% de egresados desempeña roles “Directivos”. Estos resultados confirman la idoneidad del perfil de egreso con las demandas laborales, consolidando la relación entre la formación académica y el éxito profesional.

Al consultar a los y las egresadas sobre el desarrollo de competencias disciplinares, se observa que la mayoría se siente suficientemente preparado en sus respectivas áreas de estudio, con un 82 % en el periodo de 2015-2018 y un 79 % en el periodo de 2019-2022. La percepción positiva de la preparación cognitiva es de suma importancia, ya que indica que los y las egresadas cuentan con los conocimientos y habilidades específicas de su disciplina.

En cuanto al desarrollo de competencias digitales, las cuales están relacionadas con la capacidad para utilizar las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) de manera efectiva, incluyendo las habilidades para navegar en la web, utilizar herramientas digitales, y la capacidad para utilizar software especializado en el campo de estudio, se identificó que el 47 % de los y las egresadas en todos los períodos de graduación perciben que tienen habilidades digitales “Suficientes” o “Muy Suficientes”. Aunque los porcentajes varían ligeramente, no hay una tendencia clara de mejora o empeoramiento en las competencias digitales a lo largo del tiempo, lo que puede representar un desafío en la formación.

En relación con las competencias en lengua extranjera inglés; existe una proporción significativa (53 %) de egresados (as) que consideran que sus competencias en inglés son “Insuficientes” o “Muy Insuficientes”. La universidad, reconociendo la importancia de fortalecer este aspecto, y para cumplir con estándares nacionales y exigencias laborales globales, estableció mediante el acuerdo 84 de 2021, la Política de Multilingüismo, que incluye niveles de competencia, certificación internacional, pruebas de clasificación al ingresar, y una ruta académica de seis niveles hasta alcanzar el nivel B1 en lengua extranjera inglés. La política se aplica a estudiantes, docentes, y personal administrativo, con el objetivo de alcanzar el nivel B1 en un plazo de cinco años.

En lo que respecta al desarrollo de competencias investigativas, liderazgo y participación en proyectos de investigación, los y las egresadas muestran un buen nivel en estas áreas, con un 68 % y 76 % percibiendo tener habilidades investigativas “Suficientes” o “Muy Suficientes” en los períodos de 2015-2018 y 2019-2022 respectivamente. A su vez, consideran que sus programas académicos son pertinentes en relación con las demandas del entorno social y académico, con un 69% y 67% en los períodos de 2015-2018 y 2019-2022 respectivamente.

Por último, es de destacar que el 11% han recibido distinciones o premios por su labor, y solo el 3 % pertenece a algún gremio, red y/o asociación científica. Por otro lado, el 8 % ha liderado o participado en proyectos comunitarios, abordando una amplia gama de áreas y contribuyendo al desarrollo y bienestar de diversas comunidades.

3.2. Desarrollo de competencias interpersonales

Cuadro 4

Resultados del componente “desarrollo de competencias interpersonales”

Variable	Resultado	% alcanzado en función del valor esperado
Comunicación efectiva	0,023	76,7
Relaciones interpersonales	0,023	76,7
Toma de decisiones	0,023	76,7
Solución de problemas y conflictos	0,023	76,7
Pensamiento creativo	0,024	80,0
Pensamiento crítico	0,024	80,0
Manejo de emociones y sentimientos	0,022	73,3
Manejo de tensiones y estrés	0,021	70,0
Multiculturales	0,022	73,3
Interculturalidad	0,022	73,3
<i>Resultado del componente de formación disciplinar</i>	<i>0,227</i>	<i>76,0</i>

Nota. Cálculos propios con base en los resultados de aplicación del instrumento de evaluación de impacto (UniColMayor, 2023).

Los indicadores asociados al componente de “desarrollo de competencias interpersonales”, cuyo resultado general es de 0,227 con un cumplimiento del 76 %. Las preguntas formuladas aquí, se centraron en evaluar si la formación recibida en la Universidad contribuyó al desarrollo de las competencias interpersonales. Al respecto, se encontró que las competencias mejor evaluadas son consistentemente aquellas relacionadas con las habilidades comunicativas y las relaciones interpersonales, con un 76-77 % de los y las egresadas considerando que la formación proporcionada fue “Suficiente” o “Muy Suficiente” en ambas categorías y periodos de graduación.

Por otro lado, las competencias relacionadas con el pensamiento creativo y pensamiento crítico también son percibidas de manera favorable, con aproximadamente el 72-73 % de los y las egresadas evaluando positivamente la contribución de la formación en ambas áreas y periodos.

En contraste, las competencias que reciben evaluaciones ligeramente más bajas, pero aún positivas, están asociadas al manejo de emociones y sentimientos, manejo de tensiones y estrés, y multiculturales e interculturales, donde alrededor del 70 % de los y las egresadas considera que la formación fue “Suficiente” o “Muy Suficiente” en ambas categorías y periodos.

A su vez al realizar una comparación entre los dos periodos de graduación evaluados (2015-2018, 2019-2022), se observó una estabilidad general en las percepciones de los y las egresadas sobre el impacto de la formación en el desarrollo de competencias interpersonales. En términos porcentuales, las variaciones no son significativas entre los dos periodos segmentados para el análisis, indicando cierta consistencia en los resultados de la evaluación realizada por los y las egresadas a lo largo del tiempo. De igual forma se observó que, todas las competencias analizadas reciben en su mayoría evaluaciones favorables, resaltando una uniformidad en la apreciación de cómo la formación universitaria contribuye al desarrollo de habilidades interpersonales.

3.3. Componente de Movilidad Social

Cuadro 5

Resultados del componente “movilidad social”

Variable	Resultado	% alcanzado en función del valor esperado
Ascenso en el estrato	0,009	27,0
Ascenso en el nivel educativo	0,008	24,0
Cambio en los ingresos	0,02	60,0
Responsabilidad económica en el hogar	0,028	84,0
Nivel de escolaridad alcanzado por la madre	0,028	84,0
Nivel de escolaridad alcanzado por el padre	0,029	87,0
<i>Resultado del componente de formación disciplinar</i>	<i>0,227</i>	<i>61,0</i>

Nota. Cálculos propios con base en los resultados de aplicación del instrumento de evaluación de impacto (UniColMayor, 2023).

En este contexto, el componente de movilidad social obtuvo un resultado general de 0,122 y un cumplimiento del 61 % en función del valor esperado. Dentro de los principales hallazgos, se encuentran:

Ascenso en el estrato

Al indagar sobre la distribución de egresados según el estrato socioeconómico al iniciar sus estudios en la universidad y en la actualidad, indicaron que:

- Al iniciar sus estudios, los y las egresadas que obtuvieron su título entre los años 2015-2018, provenían del estrato 3 (44 %), seguido por el 46 % del estrato 2. De esta manera se observa una distribución relativamente equitativa entre los estratos 1, 2 y 3. Por su parte, en el periodo 2019-2022 de graduación, hay una ligera variación con un aumento en el estrato 1 (del 5 % al 6 %) y una disminución en el estrato 4 (del 5 % al 4 %).
- En el periodo posuniversitario, el estrato 3 es dominante entre los y las egresadas, con un 56% en el egreso de 2015 a 2018 y un 53 % en el periodo 2019-2022. Se observa un aumento en el estrato 2 en el periodo 2019-2022, pasando del 24 % al 32 %, mientras que hay una disminución en los estratos 4 y 5.
- Si bien, a lo largo de los períodos, la mayoría de los y las egresadas mantiene su estrato socioeconómico, es de resaltar que el 33 % presenta un ascenso en éste, lo cual puede ser indicativo de mejoras en las condiciones de en cuanto a la acumulación de la riqueza y las condiciones de calidad de la vivienda que habitan los y las egresadas.
- De la proporción de egresados que incrementó su estrato socioeconómico, el 9,8 % tienen un mayor nivel de movilidad social en razón a que su hogar de origen estaba compuesto por al menos uno de los padres y un número superior tres hijos.

Ascenso en el nivel educativo

En cuanto a esta variable se identificó que, del número total de egresados participantes, el 29 % reportó un nivel educativo actual superior al obtenido en la universidad. De estos, el 7,63 % evidenció un mayor nivel de movilidad social en razón a que su hogar

de origen estaba compuesto por al menos uno de los padres y un número superior tres hijos.

Es de destacar que, de los y las egresadas en programas tecnológicos, el 33 % se tituló como profesional y el 6 % como magíster. Así mismo, del número total de egresados de programas profesionales, el 17 % se tituló como magíster, el 29 % como especialista y el 1 % como doctor. En el caso de los especialistas, el 18 % se tituló como magíster; y finalmente del número total de magísteres, el 4 % obtuvo su titulación como doctor.

Cambio en los ingresos frente al nivel de responsabilidad económica en el hogar

Del número total de egresados, el 67 % incrementó sus ingresos. De éstos, el 27 % tienen un mayor nivel de movilidad social en razón a que su hogar de origen estaba compuesto por al menos uno de los padres y un número superior a tres hijos. En cuanto a su nivel de responsabilidad económica en el hogar, el 43 % indicó ser el proveedor económico principal, 53 % co-proveedor económico, y el 4 % dependiente económico.

Cuadro 6

Ingresos mensuales durante el último año de estudio e ingresos mensuales actuales (en millones de pesos colombianos)

Periodo de graduación	Ingresos mensuales durante su último año de estudio				Dependiente económico	Valor actual de sus ingresos mensuales				
	1-3	3,1-5	5,1-7	>7		1-3	3,1-5	5,1-7	>7	Sin ingresos
2015-2018	52%	9%	1%	1%	37%	31%	38%	14%	13%	4%
2019-2022	54%	8%	4%	1%	33%	48%	31%	9%	6%	6%

Nota. Instrumento de Evaluación de Impacto (UniColMayor, 2023).

Nivel de escolaridad de los padres

Se encontró que entre el 80 %-90 % de padres de los y las egresadas han alcanzado un nivel máximo de formación que transita entre la primaria, la secundaria y la educación media, lo que a priori evidencia un impacto en la movilidad educativa de sus hijos, ya que éstos obtienen niveles de formación superiores a los alcanzados por sus padres. E incluso se evidencia movilidad económica, en la medida en que, como se mencionó anteriormente el 67 % de los y las egresadas tuvieron un cambio significativo de sus ingresos en su etapa postuniversitaria.

Así mismo, es de mencionar que el 71 % de los y las egresadas participantes provienen de hogares que están compuestos por al menos uno de los padres y un número de hasta tres hijos. Tan sólo el 29 % provienen de familias más numerosas. De este último grupo, se logró evidenciar que el nivel de escolaridad de los hijos va disminuyendo en la medida que la familia es más numerosa, lo cual puede atribuirse a diversos factores estructurales y económicos.

3.4. Componente de percepción del mejoramiento de la calidad de vida

Dado que, la calidad de vida tiene que ver con múltiples factores, en este componente se consideró esencial preguntar a los y las egresadas si pensaban que la formación recibida en la universidad ha sido un factor determinante en el mejoramiento de sus condiciones. Al respecto se encontró que, un poco más del 70 % de los y las egresadas reconocen la incidencia de la educación proporcionada por UniColMayor en su bienestar general.

Cuadro 7**Resultados del componente “percepción del mejoramiento de la calidad de vida”**

Variable	Resultado	% alcanzado en función del valor esperado
Percepción sobre la formación recibida en la universidad como un factor determinante en el mejoramiento de la calidad de vida	0,150	75,0
<i>Resultado del componente</i>	<i>0,150</i>	<i>75,0</i>

Nota. Cálculos propios con base en los resultados de aplicación del instrumento de evaluación de impacto, UniColMayor, 2023

5. Conclusiones

El índice de impacto de los y las egresadas –IIE– se constituye en un referente metodológico que evalúa el efecto de la Universidad Mayor de Cundinamarca en la formación y desarrollo de sus egresados. Este índice consta de cuatro componentes esenciales. Los dos primeros componentes se centran en evaluar el aporte de la universidad en la formación integral de los y las egresadas, abarcando competencias profesionales e interpersonales. El tercer componente examina el impacto de la formación universitaria en la movilidad social de los y las egresadas, reconociendo la educación superior como un factor clave en la capacidad de progresar en la sociedad. Por último, el cuarto componente considera las perspectivas individuales para comprender los efectos de la formación en la mejora de la calidad de vida de los y las egresadas, reconociendo la importancia de las experiencias particulares. Con base en lo anterior, el IIE obtuvo un 72 % del valor esperado (1), siendo los componentes de competencias interpersonales y de percepción sobre la formación recibida en la universidad factores determinantes, con puntuaciones más altas.

El cálculo del índice muestra resultados importantes que reflejan diferentes dimensiones del impacto de la formación universitaria. En primer lugar, el componente de formación disciplinar alcanzó un puntaje de 0,218, lo que equivale a un 73 % del valor esperado, indicando que la formación académica ofrecida por la universidad cumple mayormente con las expectativas y estándares establecidos. Sin embargo, aunque es un resultado positivo, indica que todavía hay un margen de mejora para optimizar los procesos académicos y aumentar la preparación de los y las estudiantes. Este componente es esencial porque establece la base profesional de los y las egresadas, permitiéndoles competir en el mercado laboral y responder a las demandas del entorno socioeconómico.

El componente de desarrollo de competencias interpersonales obtuvo el puntaje más alto, con un 0,227 que representa el 76 % del cumplimiento. Esto sugiere que los programas universitarios de la Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca tienen un enfoque efectivo en la mejora de habilidades relacionadas con la interacción, comunicación y trabajo en equipo, aspectos fundamentales para el desempeño profesional y personal. En todo caso, los resultados señalan una oportunidad importante de mejora en la formación para gestionar el estrés y las presiones.

A su vez, el componente de movilidad social muestra un puntaje de 0,122 y un logro del 61 %, siendo el más bajo entre los cuatro. Las variables más destacadas, como la responsabilidad económica en el hogar (0,028, 84 %), demuestran que la educación recibida ha fortalecido el rol de los egresados como agentes de cambio en sus familias. Esto evidencia la importancia de seguir fomentando la educación como un mecanismo de movilidad intergeneracional, ya que facilita la ruptura parcial de ciclos de

desigualdad. Sin embargo, es prioritario complementar estos avances con programas que fortalezcan el acceso a mejores oportunidades laborales y económicas, asegurando que los egresados puedan transferir este impacto a la esfera social más amplia.

Por otro lado, los indicadores de ascenso en el estrato (0,009, 27 %) y ascenso en el nivel educativo (0,008, 24 %) reflejan el desafío estructural que enfrenta Colombia en términos de movilidad social. Para superar estas barreras, es fundamental implementar políticas educativas que no solo garanticen el acceso, sino también la permanencia y la calidad en la educación superior, especialmente para las poblaciones más vulnerables.

Así mismo, se identificó que, en relación con el hogar de origen de los graduados, el nivel de escolaridad de los hermanos va disminuyendo en la medida que la familia es más numerosa, lo cual puede atribuirse a diversos factores estructurales y económicos. En familias más grandes, los recursos disponibles por miembro tienden a ser más limitados, lo que afecta la capacidad de invertir en educación para todos los hijos. Estos hallazgos invitan a la universidad a identificar y abordar las necesidades específicas de estudiantes provenientes de contextos familiares más numerosos, ofreciendo apoyos que mitiguen las desigualdades y promuevan la equidad.

Finalmente, el componente relacionado con la percepción de los estudiantes sobre la formación universitaria como un factor determinante en la mejora de su calidad de vida alcanzó un resultado de 0,15, equivalente al 75 % del valor esperado. Esto muestra una apreciación positiva de la influencia de la educación superior en aspectos personales y profesionales.

En este sentido, los resultados del Índice de impacto de los y las egresadas-IIIE proporcionan evidencia empírica que respalda el efecto positivo que tiene la formación universitaria en el desarrollo de competencias disciplinares, interpersonales y la movilidad social, como aporte al bienestar profesional y socioeconómico de los y las egresadas. Estos hallazgos tienen implicaciones significativas para la generación de estrategias institucionales, con el objetivo de promover la preparación y desarrollo de los estudiantes.

6. Discusión

El análisis de los resultados obtenidos ofrece una visión sobre la intersección entre la formación disciplinar, el desarrollo de competencias interpersonales, y la movilidad social de los y las egresadas de la Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca. Esto permite contrastar y enriquecer los aspectos teóricos abordados en la literatura previa.

En primer lugar, los resultados del componente de formación disciplinar evidencian una constante vinculación laboral de los y las egresadas de la Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca, a lo largo de los diferentes períodos de graduación. Además, la mayoría de los y las egresadas desempeñan roles profesionales relevantes en su entorno laboral, lo que sugiere una correspondencia adecuada entre el perfil de egreso y las demandas del mercado laboral. Este dato concuerda con la literatura que destaca el papel fundamental de la educación universitaria en la inserción laboral y el avance socioeconómico (Haveman y Smeeding, 2006). En todo caso, desafíos tales como el desarrollo de competencias digitales y en lengua extranjera sugieren la necesidad de continuar con la implementación de la Política de Multilingüismo de la universidad y revisar y fortalecer los currículos académicos para garantizar una mejor correspondencia entre las habilidades adquiridas y las demandas del entorno laboral actual, cada vez más exigente.

En segundo lugar, la medición del componente de desarrollo de competencias interpersonales permitió identificar que la mayoría de los graduados reconocen que la formación recibida en la universidad ha contribuido de manera positiva al desarrollo de sus habilidades. Los resultados resaltan la importancia del desarrollo de habilidades interpersonales e intrapersonales para el éxito profesional y el bienestar individual. La percepción positiva de los y las egresadas sobre el impacto de la formación universitaria en el desarrollo de estas competencias respalda la literatura que vincula estas habilidades con un mayor bienestar y resiliencia en el lugar de trabajo (Serio Hernández et al., 2010; Romero et al., 2019). Continuar abordando los desafíos en torno al desarrollo de estas competencias, es relevante para la Universidad, especialmente en un entorno laboral donde las dinámicas interpersonales negativas pueden tener efectos perjudiciales (Torres Tarazona et al., 2016).

En tercer lugar, el análisis de la movilidad social entre los y las egresadas destacan la influencia significativa de la educación universitaria en la mejora de las condiciones de vida y la movilidad socioeconómica de los individuos. La evidencia de que un porcentaje sustancial de egresados experimenta un ascenso en su estrato socioeconómico refuerza la idea de que la educación es un mecanismo importante para la movilidad social (Concha, 2009). Además, el hecho de que un número significativo de egresados haya alcanzado un nivel educativo superior al de sus padres sugiere un impacto positivo en la movilidad educativa y económica de las futuras generaciones, lo que está en línea con la literatura previa sobre el tema (Mora Rodríguez y González-Terán, 2019; Torche, 2014).

Finalmente, el reconocimiento por parte de los y las egresadas de la incidencia de la formación universitaria en su bienestar general resalta la importancia de la educación superior en la mejora de la calidad de vida de los individuos. Este hallazgo refuerza la idea de que la educación no solo tiene un impacto económico, sino también social y emocional en la vida de las personas (Acero Fraile et al., 2017). Por ello, es esencial que futuras investigaciones profundice en este componente (la percepción de calidad de vida), examinando cómo la educación influye en aspectos más específicos tales como, la suficiencia de ingresos, la calidad de la vivienda, el acceso a servicios de salud, la posibilidad de continuar con otros niveles educativos y el acceso a servicios recreativos, entre otros. Este componente permite aislar las externalidades para determinar si los cambios observados se deben principalmente a la formación universitaria y no a otras variables contextuales, garantizando así una evaluación de impacto más precisa.

Por otro lado, uno de los retos más significativos en la evaluación del impacto de la formación universitaria es lograr un contacto permanente y efectivo con los graduados. Este vínculo continuo es relevante para el desarrollo de estudios longitudinales que permitan realizar un seguimiento más detallado de la evolución de sus condiciones a lo largo del tiempo. Los estudios longitudinales, al basarse en la recolección de datos de forma continua o periódica, ofrecen una visión más profunda sobre los cambios en la movilidad social, el bienestar y la inserción laboral de los graduados. Para ello, se requiere establecer mecanismos de comunicación eficientes y accesibles que garanticen la participación activa de los egresados en investigaciones futuras, y a su vez, fortalecer la relación institucional con ellos, promoviendo el sentido de pertenencia y colaboración.

De esta manera, sería pertinente replicar este estudio en un periodo posterior, con el fin de comparar los resultados y observar posibles cambios en los patrones de movilidad social, percepción de calidad de vida y el impacto de la educación en la formación integral de los egresados.

Referencias

- Acero Fraile, I., Bernal Cuenca, E., Larramona Ballarín, G. y Oliveira, A. K. S. (2017). *El aprendizaje servicio como un proceso de innovación y generación de talento* [Comunicación]. IV Congreso Internacional sobre Aprendizaje, Innovación y Competitividad-CINAIC Zaragoza. https://doi.org/10.26754/cinaic.2017.000001_077
- Aponte González, C. y Pérez Cadavid, A. (2021). *Evaluaciones de impacto en la educación superior*. Colombia.
- Aké-Uitz, D. (2022). Instituciones de educación superior como mediadoras de la transmisión intergeneracional de la riqueza en México. *El Trimestre Económico*, 89(355), 865-900. <https://doi.org/10.20430/ete.v89i355.1426>
- Anders, J. (2015). *Embedding formative assessment to improve pupil attainment: a randomised trial in schools*. ISRCTN. <https://doi.org/10.1186/isrctn10973392>
- Arenas, Ó. (2013). De liebres, tortugas y otros engendros: movilidades urbanas y experiencias del espacio público en la Bogotá contemporánea. *Revista Colombiana de Antropología*, 49(2), 15-40. <https://doi.org/10.22380/2539472x62>
- Atterberry, A., McCallum, D., & Lu, Y. (2021). Interrogating parenting and intergenerational relationships within national and transnational contexts. *Current Sociology*, 70(6), 801-805. <https://doi.org/10.1177/00113921211057608>
- Azomahou, T. T. y Yitbarek, E. (2021). Intergenerational mobility in education: Is Africa different?. *Contemporary Economic Policy*, 39(3), 503-523. <https://doi.org/10.1111/coep.12495>
- Bavel, J., Moreels, S., Putte, B. y Matthijs, K. (2011). Family size and intergenerational social mobility during the fertility transition. *Demographic Research*, 24, 313-344. <https://doi.org/10.4054/demres.2011.24.14>
- Black, S., Devereux, P. y Salvanes, K. (2005). The more the merrier? the effect of family size and birth order on children's education. *The Quarterly Journal of Economics*, 120(2), 669-700. <https://doi.org/10.1162/0033553053970179>
- Boado, M. y Fachelli, S. (2020). Un contraste sobre la movilidad social intergeneracional en Buenos Aires y Montevideo. *Estudios Sociológicos de El Colegio de México*, 38(114). <https://doi.org/10.24201/es.2020v38n114.1867>
- Burdge, R. y Vanclay, F. (1995). Social impact assessment. En F. Vanclay y D. A. Bronstein (Eds.), *Environmental and social impact assessment* (pp. 31-66). Wiley.
- Burkhardt, H. y Schoenfeld, A. (2018). Assessment in the service of learning: challenges and opportunities or plus ça change, plus c'est la même chose. *ZDM*, 50(4), 571-585. <https://doi.org/10.1007/s11858-018-0937-1>
- Capuñay Uceda, O. E. y Zuñe Chero, L. (2022). Percepción y prácticas evaluativas de los docentes universitarios. *Revista de la Universidad del Zulia*, 13(38), 747-762. <https://doi.org/10.46925/rdluz.38.41>
- Carreño, S. y Darío, L. (2016). *Impacto en la población beneficiaria de 0 a 17 años del programa de comedores comunitarios como eje fundamental de la política de seguridad alimentaria en Bogotá durante el período 2004-2015* [Tesis de Maestría]. Universidad de Santo Tomás. <https://doi.org/10.15332/tg.mae.2020.0686>
- Castellanos, G. (2018). Pobreza y movilidad social educativa en Guatemala. el ascensor social camina lentamente. *Podium*, 33, 45-54. <https://doi.org/10.31095/podium.2018.33.5>
- Concha, C. (2009). Sujetos rurales que por primera generación acceden a la universidad y su dinámica de movilidad social en la región del maule. *Calidad en la Educación*, 30, 122. <https://doi.org/10.31619/caledu.n30.175>
- Corvalán, A., Brevis, H. y Huiliñir-Curío, V. (2020). La movilidad en su ambiente: prácticas y experiencias de movilidad cotidiana mapuche-williche en contextos rurales. evidencias desde la comuna de Puyehue, región de los lagos, chile. *Diálogo Andino*, 62, 5-17. <https://doi.org/10.4067/s0719-26812020000200005>

- Cruz Casallas, N. E., Álvarez Cardona, N. y Cárdenas Torrado, L. (2020). Impacto de la investigación dentro del proceso de formación profesional. *Cultura Educación y Sociedad*, 11(2), 145-160. <https://doi.org/10.17981/cultedusoc.11.2.2020.09>
- Departamento Administrativo Nacional de Estadística – DANE. (2023). *Estratificación socioeconómica para servicios públicos domiciliarios*. DANE.
- Escribà, A. (2006). Family structure, occupational attainment and intragenerational social mobility in Spain. *Revista Internacional de Sociología*, LXIV(45). <https://doi.org/10.3989/ris.2006.i45.19>
- Fachelli, S. y López-Roldán, P. (2017). El efecto de la inmigración en la movilidad social intergeneracional en España. *RES. Revista Española de Sociología*, 26, 309-328. <https://doi.org/10.22325/fes/res.2017.25>
- Ferrare, J. J. (2016). Intergenerational education mobility trends by race and gender in the United States. *AERA Open*, 2(4). <https://doi.org/10.1177/2332858416677534>
- Flecha García, R. (2018). Evaluación del impacto social de la investigación. *Revista de Fomento Social*, 291-292, 585-602. <https://doi.org/10.32418/rfs.2019.291-292.1514>
- González Morales, A. y Del Pozo Sánchez, F. (2015). Un acercamiento teórico al impacto educacional y su evaluación. *Revista Varela*, 15(40), 10-22.
- Haveman, R. y Smeeding, T. (2006). The role of higher education in social mobility. *The Future of Children*, 16(2), 125-150. <https://doi.org/10.1353/foc.2006.0015>
- Kantis, H., Federico, J. y Girandola, M. (2020). Tensiones y desafíos en la evaluación del impacto de las políticas de emprendimiento. *Tec Empresarial*, 15(1), 36-55. <https://doi.org/10.18845/te.v15i1.5392>
- Liberta Bonilla, B. E. (2007). Impacto, impacto social y evaluación del impacto. *ACIMED*, 15(3).
- López Segrera, F. (2008). Tendencias de la educación superior en el mundo y en américa latina y el caribe. *Avaliação: Revista da Avaliação sa Educação Superior (Campinas)*, 13(2), 267-291. <https://doi.org/10.1590/s1414-40772008000200003>
- Lulu, M. y Zhao, C. (2020). An analysis of the role of higher education opportunity expansion in social stratification. *Journal of Educational Theory and Management*, 4(2), 38. <https://doi.org/10.26549/jetm.v4i2.5374>
- Mata, C. y Hernández, K. (2015). Evaluación de impacto de la implementación de transferencias monetarias condicionadas para educación secundaria en Costa Rica (Avancemos). *Revista de Ciencias Económicas*, 33(1), 9. <https://doi.org/10.15517/rce.v33i1.19964>
- Mora Rodríguez, J. J. y González-Terán, Á. M. (2019). Progresos educativos intergeneracionales: un análisis para Colombia. *Revista de Métodos Cuantitativos para la Economía y la Empresa*, 28, 143-159. <https://doi.org/10.46661/revmetodoscuanteconempresa.3173>
- Morales Ramírez, D. y Roux Rodríguez, R. y (2015). Estudio de impacto social: Antecedentes y línea base para San Fernando, Tamaulipas. *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades, SOCIOTAM*, XXV(1), 111-130.
- Neelsen, J. (1975). Education and social mobility. *Comparative Education Review*, 19(1), 129-143. <https://doi.org/10.1086/445813>
- Parra Robledo, R. y Ruiz Bueno, C. (2020). Evaluación de impacto de los programas formativos: aspectos fundamentales, modelos y perspectivas actuales. *Revista Educación*, 44(2). <https://doi.org/10.15517/revedu.v44i2.40281>
- Pfeffer, F. y Hertel, F. (2015). How has educational expansion shaped social mobility trends in the United States? *Social Forces*, 94(1), 143-180. <https://doi.org/10.1093/sf/sov045>
- Romero, N., Guajardo, J., Solis, M. y Andrade, H. (2019). Validez predictiva de las competencias socioemocionales sobre la resiliencia en adolescentes mexicanos. *Diversitas*, 15(1), 87-99. <https://doi.org/10.15332/s1794-9998.2019.0001.07>

- Saavedra, A. (2003). Estudio comparativo de dos acciones formativas del Sistema de Formación Profesional para el Empleo. *Revista Española de Educación Comparada*, 43, 338-356. <https://doi.org/10.5944/reec.43.2023.31769>
- Serio Hernández, A., Jiménez Betancort, H. y Rosales Álamo, M. (2010). Competencias interpersonales y bienestar del profesor. *Psicología Educativa*, 16(2), 107-114. <https://doi.org/10.5093/ed2010v16n2a2>
- Shu, W., Xiao, Y., Zhang, K., Pei, J., Rokpelnis, K. y Wang, X. (2022). How does education affect intergenerational income mobility in Chinese society? *Review of Development Economics*, 26(2), 774-792. <https://doi.org/10.1111/rode.12863>
- Torres Tarazona, L., Niño Patiño, N. y Rodríguez Patiño, N. (2016). Interpretación extensiva del acoso laboral en Colombia. *Academia y Derecho*, 12, 87-122. <https://doi.org/10.18041/2215-8944/academia.12.319>
- Tironi, M. (2011). Building infrastructure for mobility: the case of self-service bicycle programs in Paris. *Athenea, Digital Revista de Pensamiento e Investigación Social*, 11(1), 41. <https://doi.org/10.5565/rev/athenead/v11n1.824>
- Tobler, K. (2000). *Keeley probes as a tool for uncovering student ideas: How do teachers use formative assessment probes to plan and adapt instruction?* [Tesis de Maestría]. Portland State University. <https://doi.org/10.15760/etd.2646>
- Torche, F. (2014). Movilidad intergeneracional y desigualdad: el caso latinoamericano. *Annual Review of Sociology*, 40(1), S2-1-S2-25. <https://doi.org/10.1146/annurev-soc-062215-092006>
- UniColMayor. (2021). Proyecto Educativo Institucional. UniColMayor. <https://www.unicolmayor.edu.co/universidad/normatividad/consejo-superior-universitario/acuerdos/acuerdos-2021/acuerdo-29-2021>
- Valdés, M. (2009). *La evaluación de impacto de proyectos sociales: Definiciones y conceptos*. Mapunet. https://www.mapunet.org/documentos/mapuches/Evaluacion_impacto_de_proyectos_sociales.pdf
- Valdés Roque, Y., González Ponce de León, R. S., Borges Oquendo, L.C., Casasnovas Medina, M., Destrade Bonome, C. R. y López Suárez, A. (2018). Evaluación de impacto social de los comportamientos profesional y humano de los egresados de la ELAM. *Panorama. Cuba y Salud*, 13(2).

Breve CV de las autoras/es

Mayra Alejandra Lozano Rodríguez

Doctoranda en Estudios Sociales de América Latina, Universidad Nacional de Córdoba, Argentina; Magister en Ciencias Económicas de la Universidad Santo Tomás, Colombia; Profesional en Relaciones Internacionales y Estudios Políticos de la Universidad Militar Nueva Granada. Cuenta con diploma como experto universitario en el curso iberoamericano de Indicadores y Estadísticas Educativas de la Universidad Nacional de Educación a Distancia, UNED, España. Ha liderado el diseño e implementación de metodologías de indicadores, evaluación de impacto, recolección y análisis de datos de diferentes universidades. Cuenta con una amplia experiencia en el ámbito social al desempeñarse como consultora en instituciones tales como, la Fundación Panamericana para el Desarrollo, Organización Internacional para las Migraciones y Organización de Estados Iberoamericanos. Colombia. Email: mayralozanorod@gmail.com, mayra.lozano@unicolmayor.edu.co

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-8780-3882>

Jesús Gabalán Coello

Ph.D en medición y evaluación en educación de la Universidad de Montreal en Montreal, Canadá; Magíster en Ingeniería con énfasis en Ingeniería Industrial de la Universidad del Valle en Cali , Colombia; e Ingeniero Industrial de la Universidad Autónoma de Occidente, Colombia. El profesor Gabalán ha participado como consultor y director de proyectos en temas de aseguramiento de la calidad con el Ministerio de Educación Nacional y el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación. Email: direccion@penser.org

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-7674-8849>

Maricela Botero Grisales

Magister en Evaluación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación con Énfasis en Evaluación de Instituciones Universidad Externado de Colombia; Especialista en Gestión de Proyectos Universidad Nacional Abierta y a Distancia UNAD, Colombia; Administradora de Empresas Universidad Nacional Abierta y a Distancia UNAD, Colombia. Se ha desempeñado como Vicerrectora Académica de la Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca. Email: maricela.botero@unicolmayor.edu.co

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-0625-3677>

María Ruth Hernández Martínez

Doctoranda en Derecho de la Universidad Católica, Magister en Desarrollo Educativo y Social de la Universidad Pedagógica Nacional, Colombia; Especialista en Gerencia Pública y Control Fiscal de la Universidad del Rosario, Colombia; y Administradora de Empresas de la Universidad de La Salle, Colombia. Actualmente se desempeña como rectora de la Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca. Email: mrhm716@gmail.com

ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0004-3804-9640>

Hacia un Modelo de Evaluación Integral en Museos y Espacios Patrimoniales de Castilla y León (España)

Towards a Comprehensive Evaluation Model in Museums and Heritage Spaces in Castilla y León (Spain)

Alberto San Martín Zapatero* y Marina Lavado Tejada

Universidad de Burgos, España

DESCRIPTORES:

Cuestionario
Escuela
Evaluación
Museo
Patrimonio

RESUMEN:

Las nuevas ecologías de aprendizaje exigen evaluar con garantías de calidad, de inclusión y perspectiva integral las intervenciones educativas en museos y espacios patrimoniales –en adelante MyEP– en contextos situados. El objetivo del estudio es evaluar de forma integral las intervenciones educativas en 8 MyEP de Castilla y León (España) para conocer cómo se realizan a los grupos escolares visitantes. Se sigue un diseño de estudio de caso, de tipo evaluativo con enfoque crítico en educación y método mixto, donde los datos cuantitativos se construyen sobre la recolección de los datos cualitativos. Se aplica un procedimiento en fases donde se construye un instrumento tipo cuestionario para la evaluación integral de la intervención educativa en MyEP, validado por expertos y con vocación de replicabilidad. Los resultados informan de carencias en los modelos de evaluación educativa en MyEP, de déficit en la formación pedagógica y didáctica de las educadoras y educadores, de escaso vínculo curricular de las actividades, de inestabilidad laboral de las plantillas, y de modelos de gestión neoliberales. Se concluye la necesidad de evaluar multidimensionalmente las relaciones educativas entre MyEP y escuela para poner en el centro a las personas, diversificando y enriqueciendo las formas de enseñar y aprender.

KEYWORDS:

Questionnaire
School
Evaluation
Museum
Heritage

ABSTRACT:

The new learning ecologies require evaluating educational interventions in museums and heritage spaces – hereinafter MyEP – in situated contexts with guarantees of quality, inclusion and a comprehensive perspective. The objective of the study is to comprehensively evaluate the educational interventions in 8 MyEPs in Castilla y León (Spain) to understand how they are carried out for visiting school groups. A case study design is followed, of an evaluative type with a critical focus on education and mixed method, where quantitative data is built on the collection of qualitative data. A procedure is applied in phases where a questionnaire-type instrument is constructed for the comprehensive evaluation of the educational intervention in MyEP, validated by experts and aimed at replicability. The results report deficiencies in the educational evaluation models in MyEP, a deficit in the pedagogical and didactic training of the guides, little curricular link of the activities, labor instability of the staff, and neoliberal management models. The need to multidimensionally evaluate the educational relationships between MyEP and school is concluded to put people at the center, diversifying and enriching the ways of teaching and learning.

CÓMO CITAR:

San Martín, A. y Lavado, M. (2025). Hacia un modelo de evaluación integral en museos y espacios patrimoniales de Castilla y León (España). *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 18(1).
<https://doi.org/10.15366/rie2025.18.1.004>

1. Introducción

Los museos son lugares donde los diferentes públicos han acudido desde el siglo XIX en busca de conocimiento y aprendizaje. En el contexto español, la Escuela Moderna de Ferrer Guàrdia defendía los museos como espacios de instrucción popular (Nieto-Galán, 2011), la Escuela Nueva abogaba por la socialización de la cultura a través de instituciones complementarias como los museos (Esteban, 2016), y la Institución Libre de Enseñanza contemplaba las excursiones a museos como una de sus metodologías para aprender arte en presencia y diálogo con el objeto artístico (Garrido y Pinto, 1996). Siguiendo esta tradición, las corrientes de renovación pedagógica proponían para la escuela metodologías basadas en visitas a museos para superar modelos de enseñanza caducos. Desde los espacios de educación formal se buscan en los museos y espacios patrimoniales (en adelante MyEP) vías de colaboración con el fin de ofrecer al alumnado metodologías que brinden, por un lado, aprendizajes basados en la observación, la experimentación, la motivación y la comprensión (Santacana et al., 2018) y, por otro, una atención más enfocada a la diversidad de ritmos y sensibilidades del alumnado (Coleman, 2018). También en los últimos años han proliferado trabajos sobre la relevancia de la educación patrimonial en la construcción de ciudadanías críticas (González-Monfort, 2019). Es por ello que, las visitas escolares organizadas a museos han aumentado en muchos países en las últimas décadas en un intento de instaurar nuevas ecologías de aprendizaje (Arriaga, 2011; Luna e Ibáñez-Echeberría, 2020), pese a que algunos museos sigan manteniendo prácticas elitistas (Khashan, 2019) y otros busquen captar público escolar con finalidades mercantilistas y publicitarias. En este contexto, surge toda una línea de investigaciones orientadas a evaluar y medir el impacto de programas y actividades educativas en museos (Asensio et al., 2012; Calaf et al., 2016; Cuenca-López et al., 2014; Escribano-Millares et al., 2019; Gutiérrez y Calaf, 2013; Vicent et al., 2015). Los métodos seguidos por estos trabajos han transitado desde los enfoques cuantitativos de estudios de público y mercado hasta los cualitativos sobre resultados educativos (Fontal e Ibáñez-Etxeberria, 2017). Aun así, partimos de la premisa de que siguen siendo pocos los estudios que apunten a una visión crítica de la evaluación de la educación patrimonial que ayuden a identificar los criterios ideológicos que se esconden detrás de cualquier evaluación (Santisteban et al., 2020). Por eso, este estudio parte de un enfoque crítico y orientado a la evaluación problematizadora (Ferrada et al., 2023) capaz de analizar y cuestionar las diferentes dimensiones implicadas en las relaciones educativas entre MyEP y escuela. Solo así se pueden evaluar las intervenciones educativas a partir de perspectivas integrales que atiendan a todos los agentes implicados en el proceso educativo, con atención a la diversidad y situados en contextos y realidades concretas.

Es por ello que, desde este estudio nos preguntamos, ¿cómo son las intervenciones educativas en MyEP a grupos escolares? Para responder a esta pregunta el estudio traza como objetivo general evaluar de forma integral las intervenciones educativas en 8 MyEP de Castilla y León para conocer de forma holística las claves que intervienen en las intervenciones educativas realizadas a los grupos escolares visitantes. Para ello, partimos de un enfoque evaluativo y crítico, a partir de un estudio de caso, para comprender los diversos significados de la realidad educativa de los MyEP de la muestra. Nos valemus, para lograrlo, de un instrumento creado *ad hoc* diseñado desde un enfoque integral y respetuoso con la diversidad de variables que intervienen en los procesos de enseñanza y aprendizaje, lo que confiere un carácter aplicado del instrumento, replicable y orientado a aportar soluciones.

2. Marco Teórico

Son numerosos los estudios que analizan las distintas características de la educación patrimonial en el contexto de las relaciones de la escuela con museos, espacios patrimoniales y arqueológicos (Fontal, 2003, 2012, 2013; Rivero et al., 2018). También existen proyectos como el Observatorio de Educación Patrimonial en España (<http://www.oepe.es/>) y que busca conocer y coordinar estándares de calidad en la Educación Patrimonial en España y por ende, en Castilla y León por la gran densidad de patrimonio que alberga. Una de las líneas más consolidadas se refiere a la evaluación de la educación patrimonial (Fontal e Ibáñez-Etxeberria, 2017) y particularmente los estudios que analizan la evaluación en museos. Tradicionalmente, han destacado los estudios sobre público, sobre el grado de satisfacción de exposiciones o sobre la mejora de los procesos comunicativos (Martín-Cáceres, 2012; Pérez-Santos, 2008). Sin embargo, el interés investigativo en los últimos años se ha ido dirigiendo hacia la evaluación de la acción educativa.

Calaf et al. (2016) con base en el proyecto, Evaluación Cualitativa de Programas Educativos en Museos Españoles ECPEME, estudian cómo se desarrolla la acción educativa en museos a partir de las actividades, las metodologías empleadas, los recursos, la interacción escuela-museo, el modelo de gestión o el tipo de evaluación. Analiza el perfil de las prácticas educativas en museos y proponen criterios de calidad educativa. Prestan atención a los testimonios de los trabajadores de los museos y destacan la importancia de su situación laboral, como condición para la continuidad y correcto desarrollo de los programas educativos. Hay trabajos que han venido alertando de la puesta en práctica de la externalización de los servicios educativos y de la proliferación de la figura del falso autónomo en los museos, repercutiendo directamente en las condiciones laborales de los mediadores y, por ende, en el resultado de las intervenciones educativas (Arrieta, 2021; Gallego, 2019; Gutiérrez y Calaf, 2013, Vozmediano, 2015).

Otro estudio como el de Cuenca-López et al. (2014) analiza la situación de las actuaciones educativas en una importante muestra de instituciones patrimoniales y destaca el escaso interés por el desarrollo de planificaciones evaluativas, así como el reducido perfil didáctico y pedagógico del personal educativo. Estas limitaciones en la formación didáctica o disciplinar de mediadores, han sido recogidas también en un buen número de trabajos (Calaf, 2007; Calaf et al., 2016; López y Kivatinetz, 2006; Montoya y Egea, 2021; Moreno, 2000; San Martín, 2019).

Escribano-Millares et al. (2019) diseñan un instrumento de evaluación, MUSELA DOC, para analizar los modos de colaboración museo-escuela, a través de análisis cuantitativo. El instrumento evalúa la visión que tienen los docentes de los museos, las líneas de colaboración entre museos y escuela o la planificación didáctica de la salida al museo.

Otros estudios evalúan los programas de educación desde lugares patrimoniales arqueológicos de relevancia internacional, como el desarrollado en Catal Hüyük (Apaydin, 2016) o en Atapuerca (San Martín, 2019), ambos Patrimonio de la Humanidad por la UNESCO y donde se muestran las relaciones estrechas entre el espacio patrimonial y la escuela. En estas relaciones se manifiestan los intentos del espacio patrimonial por integrar contenidos de los planes de estudio oficiales y servir de apoyo didáctico. Sin embargo, se detectan, además de las ya señaladas carencias formativas del personal educativo, las referidas a la necesidad de mantener programas educativos más sostenibles y continuos, máxime cuando se trata de la atención a comunidades locales, grupos minorizados o centros educativos próximos. Estas

acciones implementadas desde el lugar patrimonial deben tener una respuesta coordinada desde la escuela (Cuenca-López et al., 2020), donde el profesorado en contacto con el espacio patrimonial sepa implementar tres acciones clave como son las tareas preparatorias en el aula, la visita al museo y el trabajo posterior en el aula (Sekules y Xanthoudaki, 2000). Sin embargo, estudios como el de Castro y López-Facal (2019) encuentran, desde la educación formal, dificultades para que el profesorado sepa diseñar actividades que vinculen el currículo con el patrimonio local y las salidas al entorno próximo. Distintos trabajos analizan la incidencia del patrimonio en los contenidos curriculares señalando la necesidad de mejorar el tratamiento curricular tanto en las etapas de educación obligatoria (Pinto y Molina, 2015), como en los planes de estudio en la formación inicial de maestras y maestros (Fontal et al., 2017). Esta atención al currículo debe prestarse también desde el MyEP. Sin embargo, se constatan carencias en relación a la falta de conocimiento que educadoras y educadores tienen sobre el currículum o sobre la atención a la diversidad, dificultando las tareas de planificación de objetivos comunes entre el museo y escuela (Cuenca-López et al., 2014; Montoya y Egea, 2021).

3. Método

Diseño

Se trata de un estudio de caso de tipo evaluativo (Merriam, 1988) que permite describir y conocer cómo y de qué manera son las intervenciones educativas en MyEP. Además, el estudio se posiciona en el enfoque crítico en educación (Freire, 1970) para analizar cómo se evalúan las intervenciones educativas desde un enfoque de evaluación problematizadora (Ferrada et al., 2023), capaz de abordar cómo son las intervenciones educativas en MyEP desde una perspectiva estructural. El estudio tiene un carácter etnográfico, debido a que el contexto analizado está situado en un espacio concreto como es Castilla y León, es inductivo y generativo ya que busca concebir ideas y soluciones prácticas.

Para responder al objetivo de la investigación, el estudio de caso sigue el método mixto para la recolección, análisis e integración de datos cuali-cuantitativos para evaluar y conocer cómo son las intervenciones educativas en MyEP. Este método permite que los datos obtenidos en la primera fase de indagación exploratoria (Cea-D'Ancona, 1996) proporcionen información cualitativa idónea para la construcción del instrumento principal tipo cuestionario, el cual es empleado posteriormente en la muestra. Por otro lado, el análisis cuantitativo se dirige a la operacionalización estadística para calcular la validez de contenido del instrumento (Escobar y Cuervo, 2008) y su aplicación a la muestra para el análisis.

Muestra

Se opta por una configuración intencional de la muestra en relación al acceso que la investigadora y el investigador han tenido a los MyEP, teniendo en cuenta que la investigadora y el investigador conocen y han tenido actividad laboral en algunos de ellos. De ahí que la comprensión del problema se desarrolle en profundidad, en su contexto natural y particular lo que ha permitido la accesibilidad para la realización de los registros y entrevistas, característica esta, propia de los estudios de caso (Castelví et al., 2023).

Se incorporan MyEP con patrimonio distinto, predominando los de patrimonio arqueológico. La característica común a todos ellos y clave para el desarrollo de la

investigación es que todos realizan en sus programaciones intervenciones educativas tipo actividades y talleres a grupos escolares de Educación Secundaria. Los MyEP de la muestra fueron seleccionados, además, de acuerdo al criterio de homogeneidad geográfica, ubicados en la Comunidad Autónoma de Castilla y León con la finalidad de hallar singularidades propias del contexto y del problema que se investiga (Cuenca-López et al. 2014). Así pues, la conformación de la muestra ($n= 8$) es: Museo de la Evolución Humana (MEH), Museo de Ávila, Museo de Palencia, Museo de Arte Contemporáneo de Castilla y León (MUSAC), Centro de Arte Caja de Burgos (CAB), Museo de Burgos, Museo de Segovia, Yacimientos de Atapuerca y Centro de Arqueología Experimental (CAREX).

Procedimiento

Se sigue un procedimiento en cinco fases (F1-F5) (Figura 1).

En la F1 de corte cualitativa, se procedió a la operacionalización del problema a través de la recolección de información y selección de corpus. La información provino de cuatro fuentes: de la revisión bibliográfica de referencia sobre la didáctica en MyEP, del análisis documental de la documentación obtenida sobre los talleres y actividades en MyEP presentes en el Trabajo Fin de Máster de la investigadora y en la Tesis Doctoral del investigador (Lavado, 2023; San Martín, 2019) así como de los testimonios y observación participante (Wolcott, 2007) de los investigadores en MyEP durante sus estancias laborales y visitas de campo, donde recabaron datos significativos sobre su funcionamiento (Lavado, 2023; San Martín, 2019).

En la F2 se procedió a la conformación de sesiones de trabajo grupal entre la investigadora y el investigador (Cohen et al., 2007) para organizar la información recabada hasta el momento e iniciar la fase de reducción de la misma que se hizo de acuerdo al modelo seguido en Castelví et al. (2023). Según este modelo, primero se pasan los datos a formato textual a partir de transcripciones, notas de campo, testimonios y narraciones. Después, se continuó con la codificación y conversión de los códigos en unidades de contexto, para ello, se siguió el modelo de codificación convencional (Lune y Berg, 2017), inductivo, donde se identificaron temas emergentes tras un barrido de palabras y conceptos clave. Este proceso se ejecutó a través de la descomposición de los conceptos más abstractos en conceptos más concretos, de tal manera que de cada unidad de contexto se aislaron segmentos específicos con contenido significativo, lo que permitió, siguiendo a Miles y Huberman (1994), la identificación de patrones para la conformación de categorías. Este proceso se realizó revisando constantemente la fidelidad de las categorías al objetivo de estudio, así como el cumplimiento de los principios de exhaustividad, exclusión, independencia entre categorías, precisión y pertinencia. El procedimiento continúa con la descomposición de las categorías en unidades de registro buscando refinamiento y significaciones más específicas hasta llegar a las unidades mínimas de descomposición o ítems que conformarán la primera versión del cuestionario. Para ofrecer fiabilidad procedimental, se siguieron acuerdos constantes entre la investigadora y el investigador, así como estrategias de triangulación de datos, ajuste y revisión iterativa de la información categorial.

En la F3 los ítems del cuestionario obtenidos se sometieron a una validación de contenido por juicio de expertos. Para ello, se calculó el Coeficiente de Validez de Contenido (CVC), siguiendo el modelo de Escobar y Cuervo (2008). Los datos recabados se analizaron con el programa de Software estadístico SPSS versión 29.0.1.0, y se comprobó la confiabilidad interna del instrumento mediante el cálculo del Alfa de

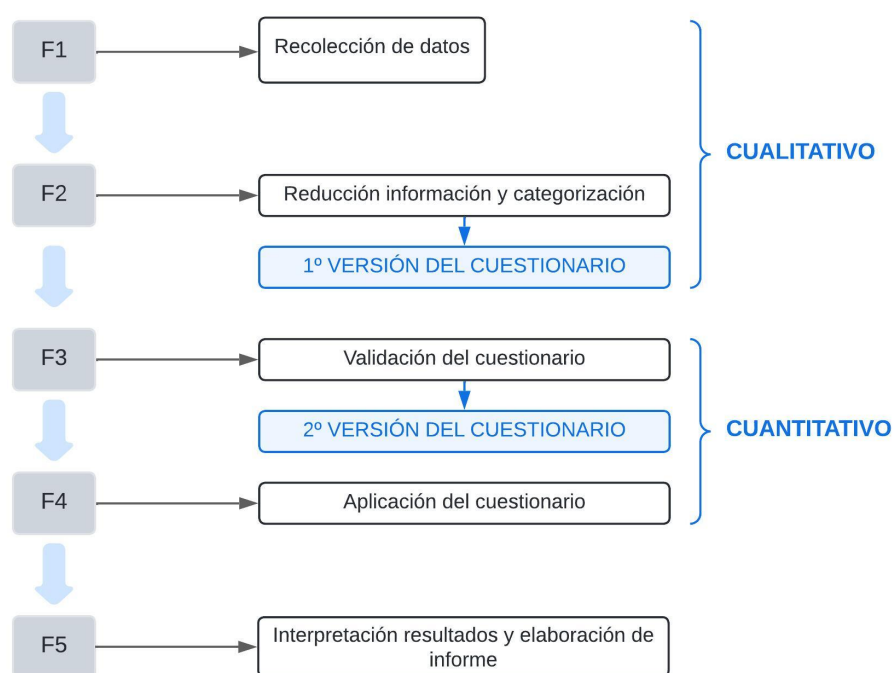
Cronbach ($\alpha 0,840$). El resultado fue una segunda versión, denominada, Cuestionario para la evaluación integral de la intervención educativa en MyEP.

La F4 fue de aplicación del cuestionario a los MyEP seleccionados para avanzar en el objetivo del estudio que es conocer cómo y de qué manera son las intervenciones educativas en MyEP de Castilla y León. Fue cumplimentado por personal responsable de las intervenciones educativas. El cuestionario es cuantitativo y presenta una escala de estimación (1-5), siendo el 1 nunca, el 2 casi nunca, el 3 a veces, el 4 casi siempre y el 5 siempre. Los resultados son analizados con el Software estadístico SPSS versión 29.0.1.0 y se expresan en la tabla de estadísticos descriptivos (Figura 3).

Finalmente, con la F5 se da inicio a la interpretación de los resultados y a la elaboración del informe.

Figura 1

Fases del procedimiento de investigación



Nota. Elaboración propia.

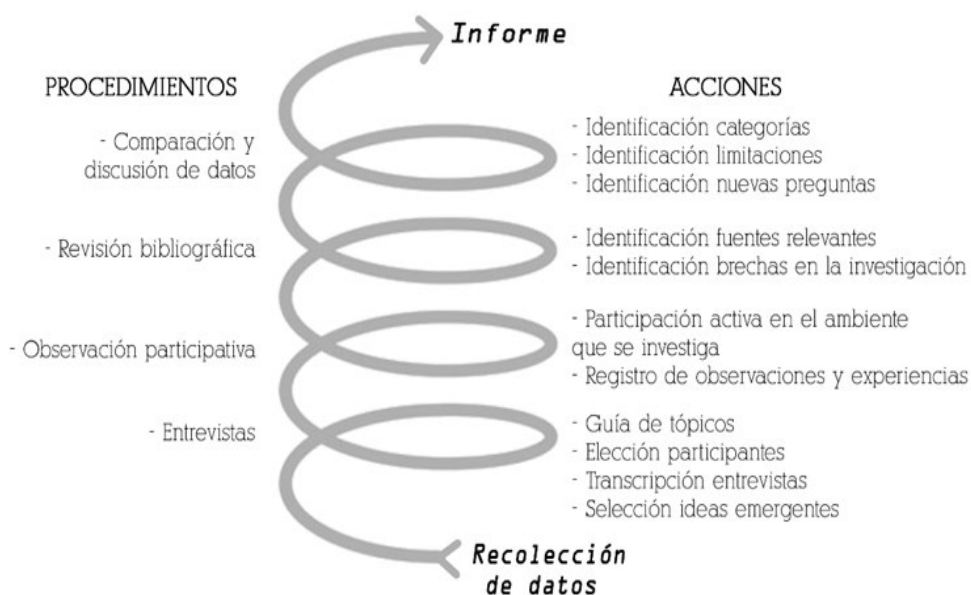
Instrumento

Las tres primeras fases descritas (F1-F3) hacen alusión a la construcción de la primera versión del instrumento tipo cuestionario para la evaluación integral de la intervención educativa en MyEP. La construcción de este instrumento se orienta a la obtención de datos lo más ricos y exhaustivos posibles de acuerdo a los principios de la teoría fundamentada (Charmaz, 2013), como un proceso de múltiples influencias en constante retroalimentación (Bonilla y Rodríguez, 2005), facilitando la comprensión del problema, su codificación y categorización (Figura 2). Con toda la información obtenida en la F1 se procede a reducir y simplificar todos los datos. Este ejercicio de concreción desarrollado en la F2 se hizo organizando, clasificando y triangulando constantemente los datos (Latorre et al., 2005), obteniendo como resultado cuatro niveles de concreción. El primer nivel de concreción son las unidades de contexto (UC) que aluden a la evaluación (UC1), a la intervención educativa en museos y centros

patrimoniales (UC2), a las visitas escolares (UC3) y a las características de los museos y centros patrimoniales (UC4). El segundo nivel de concreción se forma a partir de cada unidad de contexto, desde donde emergen cada una de las categorías (C) principales con las que guarda relación que son: sistemas de evaluación (C1), información sobre talleres y actividades (C2), enfoque curricular (C3) y gestión de los museos y centros patrimoniales (C4). El tercer nivel de concreción está definido por las unidades de registro (UR) que permiten desglosar en detalle cada categoría con la que se relaciona. Así, la UR1 versa sobre los modelos de evaluación en la educación no formal (UR1) (Chacón, 2015). La UR2 sobre la formación específica de la educadora y educador (Luna e Ibáñez-Etxeberria, 2020; Montoya y Egea, 2021; San Martín, 2019). La UR2.2, sobre los tiempos y agrupamientos, señala la importancia de atender estas dos dimensiones para evaluar las visitas. La UR3 sobre la conexión curricular (Pinto y Molina, 2015; San Martín, 2019). La UR3.3, sobre las metodologías seguidas, informa de la multidisciplinariedad de las actividades, así como de la transversalidad y el uso de competencias clave, recogidos (San Martín, 2019; Trabajo y Cuenca, 2017). La UR4 trata sobre la situación laboral de las educadoras y educadores y su implicación en la práctica didáctica (Arrieta, 2021). Por último, la UR4.4 centra la atención en los modelos de gestión (San Martín, 2019; Vozmediano, 2015). A partir de este desarrollo, cada unidad de registro se concreta hasta conformar un instrumento de 20 ítems, constituyendo la primera versión de cuestionario (Cuadro 1).

Figura 2

Diseño en espiral para la obtención de datos cualitativos



Nota. Elaborado a partir de Creswell (1988, p. 193).

Cuadro 1***Niveles de concreción para la obtención de los ítems***

Unidades de contexto	Categorías	Unidades de registro	Ítems
UC1 evaluación	C1 Sistemas de EV.	UR1. Tipos y modelos de evaluación	1. Los cuestionarios o herramientas de evaluación son cumplimentadas por los profesores.
			2. Los cuestionarios o herramientas de evaluación son cumplimentados por los alumnos.
			3. Los cuestionarios o herramientas de evaluación evalúan principalmente aspectos relacionados con la acción del mediador.
			4. Los cuestionarios o herramientas de evaluación evalúan principalmente aspectos relacionados con el diseño del taller.
			5. Los cuestionarios o herramientas de evaluación se utilizan por el departamento de didáctica y/o educación para mejorar el diseño de las actividades.
			6. El diseño de los talleres se modifica total o parcialmente en función de las valoraciones recogidas en los cuestionarios o herramientas de evaluación.
UC2 Intervención educativa	C2 Información sobre talleres y actividades	UR2. Formación específica de la educadora y educador	7. El personal que diseña los talleres o actividades complementarias tiene formación pedagógica y didáctica previa.
		UR2.2. Tiempos y agrupamientos	8. El personal que diseña los talleres o actividades complementarias tiene formación disciplinar previa.
			9. Los talleres educativos de ESO se realizan dentro de las instalaciones del museo o centro patrimonial.
			10. Los talleres educativos de ESO se realizan dentro de las instalaciones de los centros escolares que hayan contratado la actividad.
			11. El volumen de los alumnos de ESO que realizan talleres se contabiliza semanalmente.
			12. El número de talleres que se ofertan para ESO están proporcionados con el número total de talleres que ofrece el museo o centro patrimonial.
UC3 Visitas escolares	C3 Enfoque curricular	UR3. Conexión Curricular	13. Los talleres están diseñados conforme al currículo actual.
		UR3.3 Metodologías	14. Los talleres están diseñados conforme al currículo anterior.
			15. Los talleres incluyen contenidos transversales.
UC4 Centros patrimoniales	C4 Gestión de los museos y centros de patrimoniales	UR4. Situación laboral	16. El diseño de los talleres tiene en cuenta las competencias clave recogidas en la legislación educativa (LOMCE).
			17. El personal que realiza los talleres recibe algún tipo de formación previa por parte de la institución o empresa.
		UR4.4. Modelo de gestión	18. El personal que realiza las actividades complementarias o talleres pertenece a una plantilla fija.
			19. El departamento de didáctica y/o educación ha estado siempre gestionado por la propia institución.
			20. El departamento de didáctica y/o educación ha estado siempre externalizado.

Nota. Elaboración propia.

El instrumento se valida por juicio de 5 expertos, siguiendo a Escobar y Cuervo (2008). Cada juez cumple los criterios de experticidad según el procedimiento de biograma (Cabero y Llorente, 2013): doctores en Ciencias Sociales, profesores universitarios y/o profesores de educación secundaria, con publicaciones de referencia en el área y más

de 15 años de experiencia docente. Cada experto evalúa los ítems en base a cuatro niveles de calificación (suficiencia, claridad, coherencia y relevancia), siguiendo una escala numérica de nivel 1-4, siendo el 1 no cumple con el criterio, 2 bajo nivel, 3 moderado nivel, 4 alto nivel. Seguidamente, se inicia la revisión del documento en cuanto a los datos obtenidos y las recomendaciones aportadas de los jueces. Como resultado se modifica el planteamiento de dos ítems, el 6 en la que se incluye la expresión “una vez terminado el periodo escolar” y el 16 en relación a la actualización a la nueva normativa de currículo (se cambia LOMCE por LOMLOE). Así mismo, se incorpora lenguaje inclusivo en los ítems que se requiera. Con estos cambios se crea una segunda versión del instrumento (Cuadro 2).

Cuadro 2

Segunda versión del cuestionario para la evaluación integral de la intervención educativa en MyEP

Ítems
1. Los cuestionarios o herramientas de evaluación son cumplimentadas por el profesorado.
2. Los cuestionarios o herramientas de evaluación son cumplimentados por el alumnado.
3. Los cuestionarios o herramientas de evaluación evalúan principalmente aspectos relacionados con la acción del mediador.
4. Los cuestionarios o herramientas de evaluación evalúan principalmente aspectos relacionados con el diseño del taller.
5. Los cuestionarios o herramientas de evaluación se utilizan por el departamento de didáctica y/o educación para mejorar el diseño de las actividades.
6. El diseño de los talleres se modifica total o parcialmente una vez terminado el periodo escolar en función de las valoraciones recogidas en los cuestionarios o herramientas de evaluación.
7. El personal que diseña los talleres o actividades complementarias tiene formación pedagógica y didáctica previa.
8. El personal que diseña los talleres o actividades complementarias tiene formación disciplinar previa.
9. Los talleres educativos de ESO se realizan dentro de las instalaciones del museo o centro patrimonial.
10. Los talleres educativos de ESO se realizan dentro de las instalaciones de los centros escolares que hayan contratado la actividad.
11. El volumen de alumnado de ESO que realizan talleres se contabiliza semanalmente.
12. El número de talleres que se ofertan para ESO están proporcionados con el número total de talleres que ofrece el museo o centro patrimonial.
13. Los talleres están diseñados conforme al currículo actual.
14. Los talleres están diseñados conforme al currículo anterior.
15. Los talleres incluyen contenidos transversales.
16. El diseño de los talleres tiene en cuenta las competencias clave recogidas en la legislación educativa (LOMLOE).
17. El personal que realiza los talleres recibe algún tipo de formación previa por parte de la institución o empresa.
18. El personal que realiza las actividades complementarias o talleres pertenece a una plantilla fija.
19. El departamento de didáctica y/o educación ha estado siempre gestionado por la propia institución.
20. El departamento de didáctica y/o educación ha estado siempre externalizado.

Nota. Elaboración propia.

Se aplica el cálculo del Coeficiente de Validez de Contenido (Escobar y Cuervo, 2008) sobre los juicios de los expertos y se analiza a través del Software estadístico avanzado SPSS versión 29.0.1.0. Con ello, se pretende conseguir un puntaje favorable de cada ítem. Los resultados fueron positivos puesto que se superó el 0,80 % mínimo para que los mismos fuesen fiables. Para obtener un segundo índice de validez sobre la

confiabilidad interna del instrumento y la congruencia de respuestas, se calcula el coeficiente Alfa de Cronbach (Cuadro 3), obteniendo un puntaje de 0,840 sobre el número de elementos (20). Se emplea esta medida de consistencia interna debido a sus aportaciones para la comprensión de los resultados.

Cuadro 3

Fiabilidad del instrumento

Alfa de Cronbach	n. de elementos
,840	20

Nota. Elaboración propia.

4. Resultados

Cumplimentado el cuestionario, tipo escala de estimación, por los responsables de los MyEP de la muestra, se realiza el análisis cuantitativo cuyos resultados quedan reflejados en el descriptivo estadístico (Figura 3). Sobresalen las cifras obtenidas de los ítems correspondientes a la primera unidad de registro, “Tipos y modelos de evaluación”. Debido a la ausencia de instrumentos de evaluación en la mayoría de las instituciones incluidas en la muestra, los resultados presentan dígitos muy bajos. En este caso, las cifras hacen referencia, únicamente, a aquellos MyEP que sí utilizan algún sistema evaluación. Si analizamos los resultados correspondientes, por un lado, observamos que los cuestionarios utilizados están dirigidos exclusivamente a los profesores o tutores que acompañan al alumnado ($M= 2,13$; $DE= 1,808$) y, por norma general, a la estructura de la actividad ($M= 2$; $DE= 1,852$), quedando relegado a un segundo plano el estudio acerca del trabajo del educador ($M= 1,13$; $DE= 0,354$). Así mismo, al alumnado, no se le hace partícipe de la cumplimentación de los cuestionarios de evaluación. El alumnado no forma parte del interés evaluativo. Por otro lado, reconocen que el uso que se le da a estas herramientas evaluativas se destina al conocimiento del correcto funcionamiento de las actividades ($M= 2,13$; $DE= 1,808$). En consecuencia, saben que su uso facilita el acceso a cuestiones sobre las que mejorar, aunque por la ausencia generalizada de estos, la dinámica sobre la modificación de la oferta educativa anual ($M= 2,75$; $DE= 1,165$), es bastante baja.

En cuanto a la unidad de registro correspondiente con la “Formación específica de la educadora y educador”, tanto el personal que dedica su jornada a realizar el diseño de los talleres como el personal que los ejecuta presentan altos indicadores de formación pedagógica previa ($M= 4,63$; $DE= 0,518$).

Los ítems que hacen referencia a los “Tiempos y agrupamientos”, indican que el número de las actividades destinadas a la Educación Secundaria Obligatoria que se realizan en centros patrimoniales de Castilla y León ($M= 4,88$; $DE= 0,354$) es mucho más elevado que las actividades que las propias instituciones efectúan en los centros educativos ($M= 1,38$; $DE= 1,061$), es decir, muy pocos MyEP se trasladan a los centros educativos, como estrategia de proyectar la institución fuera de sus muros. El recuento de alumnos que visitan las instalaciones de los museos ($M= 4,75$; $DE= 0,463$) y el número de talleres adaptados a la ESO ($M= 4,28$; $DE= 0,916$) corroboran las variables anteriores, ya que las cifras mensuales y anuales de discentes de esta etapa son bastante elevadas y la oferta educativa correspondiente suele ser amplia.

La conexión curricular que se le dota a las actividades muestra un bajísimo porcentaje. No existe prácticamente empleo del decreto curricular a la hora de planificar talleres o actividades ($M= 1,5$; $DE= 0,926$). La amplia mayoría de las instituciones acepta que sus talleres están orientados a la temática del museo normalmente y se adaptan a la

edad de los participantes, aunque durante su planificación el recurso menos utilizado son los decretos correspondientes a la ordenación del currículo de la ESO. Sin embargo, el uso de las competencias claves ($M= 3$; $DE= 0$) y la inclusión de contenidos transversales ($M= 4,25$; $DE= 0,463$) demuestra una clara intención de adecuar las actividades a las distintas etapas a las que se dirigen.

Por último, en cuanto a la “Situación laboral” de los monitores y el “Modelo de gestión”, se observa una alta externalización de estos departamentos en manos de empresas privadas ($M= 4$; $DE= 1,852$) frente a aquellos que aún son de control o dominio público ($M= 2$; $DE= 1,852$). La presencia de empresas externas y privadas que gestionan estos departamentos, a través de licitaciones, cada vez es más frecuente en el ámbito museístico nacional y regional. De esta forma, el empleo público queda reducido en favor de lo privado, conformándose así plantillas de trabajadores con diversidad de contratos, tal como indican los datos del Ítem 18 ($M= 3,5$; $DE= 0,756$). De igual manera, todos los centros afirman que la presencia de formaciones internas dedicadas a los profesionales está presente de forma continua ($M= 5$; $DE= 0$), para que los educadores conozcan los aspectos esenciales de sus exposiciones y actividades.

Figura 3

Análisis descriptivos de los ítems del cuestionario

Ítem	Media	Desv. Estándar
Ítem 01	2,13	1,808
Ítem 02	1,00	0,000
Ítem 03	1,13	0,354
Ítem 04	2,00	1,852
Ítem 05	2,13	1,808
Ítem 06	2,75	1,165
Ítem 07	4,63	0,518
Ítem 08	4,63	0,518
Ítem 09	4,88	0,354
Ítem 10	1,38	1,061
Ítem 11	4,75	0,463
Ítem 12	4,38	0,916
Ítem 13	1,50	0,926
Ítem 14	1,50	0,926
Ítem 15	4,25	0,463
Ítem 16	3,00	0,000
Ítem 17	5,00	0,000
Ítem 18	3,50	0,756
Ítem 19	2,00	1,852
Ítem 20	4,00	1,852

Nota. Elaboración propia.

5. Discusión y Conclusiones

Este estudio ha pretendido, a través de un diseño evaluativo y de estudio de caso con enfoque mixto, analizar la actividad educativa desarrollada en una muestra de MyEP de Castilla y León a partir de un instrumento de evaluación diseñado ad hoc. Este instrumento pretende ser un modelo replicable de evaluación integral que permita analizar cuestiones estructurales, algunas de ellas proscritas de los modelos de evaluación tradicionales, como la formación del personal educativo, los tiempos y agrupamientos, la conexión con el currículo, las metodologías empleadas en las

actividades, la situación laboral de trabajadoras y trabajadores y el modelo de gestión de los centros. En conjunto, todos estos indicadores permiten acercarnos a aspectos relevantes e integrales de las relaciones educativas entre MyEP y escuela.

En primer lugar, hemos detectado falta de instrumentos de evaluación en la mayoría de las instituciones de la muestra, aspecto identificado en estudios como el de Cuenca-López et al. (2014) que revela ausencia de planificación evaluativa en un alto porcentaje de MyEP estudiados. De los instrumentos de evaluación que sí existen, un alto porcentaje se orientan a conocer el grado de satisfacción del profesorado acompañante (evaluación externa), pero en ningún caso, el del alumnado. Tampoco se atiende la evaluación de la práctica educativa del mediador del MyEP (evaluación interna). Este aspecto es crucial, pues la acción educativa del museo depende de la eficacia de las intervenciones de sus educadores y, por ende, de su evaluación (Gutiérrez y Calaf, 2013), y si esta no existe no puede haber registro de sus resultados. En esencia, el estudio constata la falta de un modelo de evaluación dialógico y polifónico (Ferrada et al., 2023) que tenga en cuenta a todos sus agentes, a todas las personas implicadas en el proceso educativo. El estudio tampoco identifica la evaluación de aprendizajes que permita ver el cumplimiento de los objetivos planteados en cada taller para mejorar metodologías y resultados (Rivero et al., 2018).

En segundo lugar, sobre la formación del personal educativo, el estudio recoge altos indicadores de formación pedagógica previa. Sin embargo, estos resultados hay que tomarlos con cautela debido a que mediadores encuestados señalan que, sus conocimientos pedagógicos y didácticos fueron adquiridos de forma autodidacta puesto que sus estudios de procedencia son disciplinares, bien provenientes de la arqueología o de la historia del arte y muy rara vez procedentes de formaciones regladas del ámbito de la pedagogía o de las ciencias de la educación (Montoya y Egea, 2021; San Martín, 2019). Sin duda, esta carencia limita en el seno de los MyEP posibilidades de implementar mejoras y transformaciones en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

En tercer lugar, los resultados muestran una baja conexión curricular en el diseño de talleres y actividades con escolares en los MyEP. Esto, repercute en muchos centros de educación formal que intentan encontrar en los museos elementos que nutran las distintas instancias curriculares. Estudios de caso recogen ejemplos de una buena interacción entre la escuela y el museo, donde la escuela puede abordar contenidos curriculares gracias a la acción mediadora del arte, del patrimonio o de la cultura material (Lucas et al., 2020). Sin embargo, hay falta de conocimiento curricular por parte de los mediadores de los MyEP, dificultando las tareas de diseño de actividades y coordinación con centros educativos (Cuenca-López et al., 2014; Montoya y Egea, 2021). No obstante, los resultados sí muestran el uso de las competencias clave y la inclusión de contenidos transversales en actividades y talleres. Este dato está en relación con la transformación de muchos museos de “contenedores de arte” a museos postmodernos con capacidad de generar aprendizajes a través de metodologías basadas en el juego, en la didáctica del objeto (Santacana et al., 2018), en el aprender mediante la práctica directa (Luna e Ibáñez-Etxeberriá, 2020), etc., y también debido a la implicación de muchos MyEP en la formación de ciudadanías frente a los grandes retos demandados socialmente (Lucas et al., 2020). Al mismo tiempo, el estudio encuentra concomitancia entre las limitaciones en conocimiento curricular de los mediadores y el escaso desarrollo de actividades y talleres de los MyEP dentro de los centros educativos. Hay dificultades en MyEP para salir y llevar sus actividades a los centros educativos, lo que sin duda obligaría a la implementación de estrategias más estrechas de coordinación, de conocimiento de las comunidades locales, de conocimiento de las

idiosincrasias de los centros, de comprensión de la normativa curricular y del seguimiento educativo por parte de los mediadores (Apaydín, 2016).

En cuarto lugar, el estudio aborda los modelos de gestión de los MyEP. Los datos expresan una alta externalización de los departamentos educativos. Este hecho está relacionado con las modalidades de gestión que desde la década de los 90, han venido creciendo en favor de las empresas privadas (Luna e Ibáñez Etxeberria, 2020) y muy especialmente en Castilla y León. Para Vozmediano (2015), si bien estos nuevos modelos de gestión perseguían atraer a un número cada vez mayor de público, sin embargo, esas medidas han ido acompañadas de inestabilidad y precariedad laboral hasta el punto de que un 50 % de la plantilla de los MyEP de la muestra no tiene un contrato fijo. Un dato asociado que aporta Martín-Larumbe (2018) es que esa precariedad afecta mayoritariamente a las mujeres debido a la feminización de la función educativa en muchos MyEP. Esta situación compromete, por un lado, las estrategias de continuidad de actividades con las escuelas dificultando la coordinación y evaluación de resultados, y por otro, la política de formación de mediadores por parte de los MyEP que, si bien el estudio informa que las instituciones están comprometidas con la formación de sus mediadores, esta formación se refiere más al contenido de sus exposiciones que a la formación pedagógica y didáctica del contenido (San Martín, 2019).

Como conclusión señalar que este estudio ha pretendido evaluar de manera integral las intervenciones educativas en MyEP a través de un instrumento creado *ad hoc*. Las colaboraciones entre los MyEP y los centros educativos gozan de una larga tradición y tienen una dimensión educativa relevante (Luna e Ibáñez-Etxeberria, 2020). De ahí la necesidad de conocer y evaluar dichas relaciones desde una perspectiva integral que tenga en cuenta a todos los agentes implicados. Los resultados expresan, sin embargo, que el modelo predominante de evaluación en los MyEP es asimétrico, descuidando en sus registros al propio alumnado visitante o al personal educativo de los MyEP. Se hace preciso, por lo tanto, incorporar en las evaluaciones a todas las agencias implicadas en las relaciones MyEP-escuela.

Así mismo, el estudio recaba información sobre la formación disciplinar, pedagógica y didáctica de mediadores o trabajadores educativos de MyEP, aspecto novedoso, considerando que otros instrumentos evalúan los programas educativos o el tipo de actividades, pero no tanto el perfil y la formación de quienes los realizan. También, a través del estudio se expresan las carencias en los vínculos que se establecen entre la educación formal y la no formal. A tenor de esas relaciones entre educadores de MyEP y profesorado, el estudio se pregunta cuánto sabe el educador sobre la escuela y particularmente sobre el currículo y qué metodologías desarrolla. Por eso, el instrumento evalúa el grado de presencia de referencias curriculares y metodologías en los talleres y actividades para fortalecer esos espacios comunes entre escuela y museo. El estudio ha permitido conocer, también, cómo son las condiciones materiales generadas por los modelos neoliberales de gestión en relación a las condiciones laborales y económicas de las y los mediadores que trabajan en los MyEP de Castilla y León. Este hecho se relaciona con abandonos del sector y la fluctuación de plantillas. Para Broncano (2020), estos factores no pueden considerarse aislados del proceso de producción y difusión del conocimiento. Es decir, no se puede considerar el diseño y la creación de actividades y talleres en los MyEP aislada de las condiciones materiales de los mediadores que las crean, es decir, del proceso de producción de dicho conocimiento. Nos parece relevante señalar la necesidad de fortalecer también la salida inversa en relación a que los MyEP visiten y entren, a través de actividades, en los centros educativos, posibilitando un conocimiento mayor de las comunidades locales

y sus necesidades educativas. Se trata de que el museo salga de sus límites físicos para conocer colectivos e identidades y su relación con el patrimonio en sus términos más amplios. Este estudio, a su vez, reafirma la presencia de criterios ideológicos detrás de los modelos de evaluación. Y constatamos la necesidad de seguir avanzando en modelos de evaluación que pongan a las personas en el centro, en contextos situados y con perspectiva crítica.

El estudio presenta limitaciones que deben ser solventadas en próximas ampliaciones del trabajo. La primera es referida al tamaño de la muestra que, aunque está contextualizada y nos ayuda a tener una visión del panorama autonómico, no nos permite generalizar las conclusiones. Se contempla ampliar el estudio a otros ámbitos territoriales. La segunda, se refiere a la necesidad de incorporar nuevas variables de análisis como, por ejemplo, la referida a la perspectiva de género en relación a la conformación de los equipos educativos y la feminización (Martín-Larumbe, 2018) de las tareas educativas y de gestión en los museos.

Referencias

- Apaydin, V. (2016). Effective or not? Success or failure? Assessing heritage and archaeological education programmes – the case Catalhöyük. *International Journal of Heritage Studies*, 22(10), 828-43. <https://doi.org/10.1080/13527258.2016.1218912>
- Arriaga, A. (2011). Desarrollo del rol educativo del museo: narrativas y tendencias actuales. *Revista Digital do LAV*, 7(4), 1-23.
- Arrieta, I. (2021). Neoliberalismo e instrumentalización de los museos y el patrimonio cultural: cuando el derecho a la cultura retrocede. En I. Arrieta (Ed.), *Museos en transformación* (pp. 13-41). Euskal Herriko Unibertsitatea.
- Asensio, M., Mahou, V., Rodríguez, C. y Sáez, J. I. (2012). concepciones erróneas en los museos de historia: una evaluación en el Museo y Parque Arqueológico Cueva Pintada. *Educación y Futuro*, 27, 15-49.
- Bonilla, E. y Rodríguez, P. (2005). *Más allá del dilema de los métodos. La investigación en Ciencias Sociales*. Grupo Editorial Norma.
- Broncano, F. (2020). *Conocimiento expropiado. Epistemología política en una democracia radical*. Akal.
- Cabero, J. y Llorente, M. C. (2013). La aplicación del juicio de experto como técnica de evaluación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC). *Edumeb: Revista de Tecnología de Información y Comunicación en Educación*, 7(2), 11-22.
- Calaf, R. (2007). ¿Por qué a la educación artística no le gustan los museos? Repensando los problemas actuales de la educación artística en las instituciones culturales. En R. Calaf, O. Fontal y R. Valle (Coords.), *Museos de Arte y Educación. Construir patrimonios desde la diversidad* (pp. 75-81). Trea.
- Calaf, R., San Fabián, J. L. y Gutiérrez, S. (2016). Evaluación de programas educativos en museos: una nueva perspectiva. *Bordón*, 69(1), 45-65. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2016.42686>
- Castelví, J., Marolla, J. y Escribano, C. (2023). La investigación cualitativa. En D. Ortega Sánchez (Ed.), *¿Cómo investigar en Didáctica de las Ciencias Sociales? Fundamentos metodológicos, técnicas e instrumentos de investigación* (págs. 22-121). Octaedro.
- Castro, L. y López-Facal, R. (2019). Educación patrimonial: necesidades sentidas por el profesorado de infantil, primaria y secundaria. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 33(94), 97-114. <https://doi.org/10.47553/rifop.v33i1.72020>
- Cea D'Ancona M. A. (1996). *Metodología cuantitativa: estrategias y técnicas de investigación social*. Síntesis.

- Charmaz, K. (2013). La teoría fundamental en el siglo XXI: Aplicaciones para promover estudios sobre la justicia social. En N. Denzin y S. Lincoln (Coords.), *Estrategias de investigación cualitativa* (Vol. III, pp. 270-325). Gedisa.
- Cohen, L., Manion, L. y Morrison, K. (2007). *Research methods in education*. Routledge.
- Coleman, L. (2018). *Understanding and implementing inclusion in museums*. Rowman & Littlefield.
- Creswell, J. W. (1998). *Qualitative inquiry and research design. Choosing among five traditions*. Sage.
- Cuenca-López, J. M., Martín-Cáceres, M. y Estepa, J. (2020). Buenas prácticas en educación patrimonial. Análisis de las conexiones entre emociones, territorio y ciudadanía. *Aula Abierta*, 49(1), 45-54. <https://doi.org/10.17811/rife.49.1.2020.45-54>
- Cuenca-López, J. M., Martín-Cáceres, M., Ibáñez-Etxeberria, A. y Fontal Merillas, O. (2014). La educación patrimonial en las instituciones patrimoniales españolas. Situación actual y perspectivas de futuro. *CLIO. History and History Teaching*, 40, 1-8.
- Escobar, J. y Cuervo, A. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: una aproximación a su utilización. *Avances en Medición*, 6, 27-36.
- Escribano-Millares, A., Serrano-Pastor, F. J. y Miralles-Martínez, P. (2019). Diseño y validación de un cuestionario para el estudio de la relación y colaboración museo y escuela (MUSELADOC). *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22(1), 103-119. <https://doi.org/10.6018/reifop.22.1.356991>
- Esteban Frades, S. (2016). La renovación pedagógica en España: un movimiento social más allá del didactismo. *Tendencias Pedagógicas*, 27, 259-284. <https://doi.org/10.15366/tp2016.27.012>
- Ferrada, D., Dávila, G., Astorga, B., Bastías, C. y Del Pino, M. (2023). Experiencias educativas transformadoras que desarrollan pedagogía dialógica enlazando mundos en Chile. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 28(98), 887-912.
- Fontal, O. (2003). *La educación patrimonial: teoría y práctica para el aula, el museo e Internet*. Trea.
- Fontal, O. (2012). Patrimonio y educación: una relación por consolidar. *Aula de Innovación Educativa*, 208, 10-13.
- Fontal, O. (2013). *La educación patrimonial: del patrimonio a las personas*. Trea.
- Fontal, O. e Ibáñez-Etxeberria, A. (2017). La investigación en educación patrimonial. Evolución y estado actual a través del análisis de indicadores de alto impacto. *Educación*, 375, 184-214. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2016-375-340>
- Fontal, O., Ibáñez-Etxeberria, A., Martínez, M y Rivero, P. (2017). El patrimonio como contenido en la etapa de Primaria: del currículum a la formación de maestros. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(2), 79-95. <https://doi.org/10.6018/reifop.20.1.286321>
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo Veintiuno Editores.
- Gallego, R. (2019). El DEAC como observatorio de vida. En B. Sola (Ed.), *Exponer o exponerse. La educación en museos como producción cultural crítica* (pp. 71-85). Catarata.
- Garrido, J. A. y Pinto, A. (1996). La educación estética en la Institución Libre de Enseñanza. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 27, 151-156.
- Gutiérrez, S. y Calaf, R. (2013). La evaluación pedagógica: una realidad en el museo. *Pulso*, 36, 37-53. <https://doi.org/10.58265/pulso.5058>
- Khashan, N. (2019). Steps toward sustainability in museums. En J. B. Cole y L. L. Lott (Eds.), *Diversity, equity, accessibility, and inclusion in museums* (pp. 61-68). Rowman & Littlefield.
- Krippendorff, K. (1990). *Metodología del análisis de contenido. Teórica y práctica*. Paidós Ibérica.
- Lavado, M. (2023). *Diseño y validación de un instrumento para la mejora de las actividades de evaluación de las visitas de centros escolares a centros de difusión del patrimonio* [Trabajo Fin de Máster]. Universidad de Burgos (España).
- López, E. y Kivatinetz, M (2008). Mirada crítica sobre la formación de los educadores de museos. *Zona Pública*, 4, 1-17.

- Lucas, L., Trabajo, M. y Borghi, B. (2020). El museo como laboratorio escolar. análisis de buenas prácticas. *Arte, Individuo y Sociedad*, 32(2), 299-317.
<https://doi.org/10.5209/aris.63288>
- Luna, U. e Ibáñez-Etxeberria, A. (2020). Cuando el museo se convirtió en espacio de aprendizaje. Educación y museos en Guipúzcoa en los años 80. *Individuo y Sociedad*, 32(3), 641-659. <https://doi.org/10.5209/aris.64869>
- Lune, H. y Berg, B. L. (2017). *Qualitative research methods for the social sciences*. Pearson.
- Martín-Cáceres, M. (2012). *La educación y la comunicación patrimonial. Una mirada desde el Museo de Huelva* [Tesis doctoral. Universidad de Huelva].
- Martín-Cáceres, M. y Cuenca, M. (2011). La enseñanza y el aprendizaje del patrimonio en los museos: la perspectiva de los gestores. *Revista de Psicodidáctica*, 16(1), 99-122.
- Martín-Larumbe, C. (2018). *Reflexión inflexión. Presencia de las mujeres en el Museo de Navarra*. Departamento de Cultura, Gobierno de Navarra.
- Miles, M. B. y Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Sage.
- Montoya, F. J. y Egea, A. (2011). La arqueología experimental como estrategia educativa: realidad y posibilidades. *Investigación en la Escuela*, 103, 139-152.
<https://doi.org/10.12795/IE.2021.i103.10>
- Moreno, V. (2000). Las propuestas educativas en los yacimientos de la Sierra de Atapuerca (Burgos). En *III Seminari Arqueologia i Ensenyament* (pp. 77-90). Treballs d'Arqueologia.
- Nieto-Galán, A. (2011). *Los públicos de la ciencia. Expertos y profanos a través de la historia*. Marcial Pons.
- Pérez-Santos, E. (2008). El estado de la cuestión de los estudios de público en España. *Mus-A: Revista de los museos de Andalucía*, 10, 20-30.
- Pinto, H. y Molina, S. (2015). La educación patrimonial en los currículos de ciencias sociales en España y Portugal. *Educatio Siglo XXI*, 33(1), 103-128.
<https://doi.org/10.6018/j/222521>
- Rivero, P., Fontal, O., Martínez, M. y García S. (2018). La educación patrimonial y el patrimonio arqueológico para la enseñanza de la Historia: el caso de Bílbilis. *Ensayos, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 33(1).
<https://doi.org/10.18239/ensayos.v33i1.1554>
- San Martín, A. (2019). *La prehistoria cuenta: incidencia de una metodología aplicada para la didáctica de la prehistoria* [Tesis de Doctorado]. Universidad de Burgos (España).
- Santacana, J., Llonch, N. y Martín, C. (2018). Aprendendo ciência pela arqueología pré-histórica: uma experiência didática no museo. *ETD – Educação Temática Digital*, 20(3), 604-622. <https://doi.org/10.20396/etd.v20i3.8651711>
- Santisteban, A., González-Monfort, N. y Pagès, J. (2020). Critical citizenship education and heritage education. En E. J. Delgado-Algarra y J. M. Cuenca (Coords.). *Handbook of research on citizenship and heritage education* (pp. 26-42). IGI Global.
- Sekules, V. y Xanthoudaki, M. (2003). *The school, the teacher and the museum: Course book for teachers' training in using museums*. European Commission.
- Vicent, N., Ibáñez-Etxeberria, A. y Asensio, M. (2015). Evaluation of heritage education technology-based programs. *Virtual Archaeology Review*, 6(13), 20-27.
<https://doi.org/10.4995/var.2015.4367>
- Vozmediano, E. (2015, 24 de marzo). Obra y servicio. El empleo cultural. El Cultural. Obra y servicio. *El empleo cultural (elespanol.com)*
- Wolcott, H. (2007). Etnografía sin remordimientos. *Revista de Antropología Social*, 16, 279-295.

Breve CV del autor y la autora

Alberto San Martín Zapatero

Profesor de Didáctica de las Ciencias Sociales en la Universidad de Burgos (España). Director del Curso de Formación Pedagógica y Didáctica de la Universidad de Burgos. Doctor en Ciencias de la Educación. Líneas de investigación: didáctica de la prehistoria, metodologías para la enseñanza de las Ciencias Sociales, perspectiva de género en la enseñanza de las ciencias sociales. Email: jasan@ubu.es

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-1054-1890>

Marina Lavado Tejada

Educadora de museos en *Paleorama* (diseño, ejecución y gestión de parques arqueológicos). Grado en Historia y Patrimonio Histórico. Máster en Arqueología. Líneas de investigación: Educación formal y no formal en museos y parques arqueológicos. Email: mlt1003@alu.ubu.es

ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0003-7631-6597>

Análisis de la Contribución de las Prácticas de Evaluación al Desarrollo de la Práctica Reflexiva en un Programa de Formación Inicial Docente

Analysis of the Contribution of Evaluative Practices to the Development of Reflective Practice in an Initial Teacher Training Programme

Aurora Badillo * y Elena Cano

Universitat de Barcelona, España

DESCRIPTORES:

Formación de docentes
de secundaria
Evaluación de la
educación
Práctica pedagógica
Enseñanza superior

RESUMEN:

La formación en Práctica Reflexiva es clave en la Formación Inicial Docente. Los procesos evaluativos que la acompañan son fundamentales para una formación de calidad y para la promoción de dicha práctica. Con el fin de determinar qué prácticas de evaluación promueven la formación de la Evaluación Para el Aprendizaje en los futuros docentes y estimularán la Práctica Reflexiva, se realizó un estudio de metodología cualitativa de carácter interpretativo. Se caracterizaron los programas de diseño curricular y las actividades evaluativas de un programa de formación de un año para docentes de secundaria. Entre los resultados, además de constatar la falta de consenso respecto al concepto de reflexión, se halló el escaso alineamiento constructivo de la evaluación en relación con resultados de aprendizaje vinculados con la formación de la Práctica Reflexiva docente. El poco protagonismo que tienen los estudiantes en las evaluaciones podría generar una limitada promoción del desarrollo del juicio evaluativo con escaso aprendizaje prospectivo. Esto, a su vez, opacaría una formación de Evaluación para el aprendizaje. Ello sugiere la necesidad de revisar el modo en que los procesos de evaluación de los futuros docentes se articulan y la forma en que promueven la Práctica Reflexiva Docente. Esto con el fin de formar docentes con herramientas para su futuro desarrollo profesional.

KEYWORDS:

Secondary teacher
education
Educational evaluation
Pedagogical practice
Higher education

ABSTRACT:

Training in Reflective Practice is crucial in Initial Teacher Education. The evaluative processes accompanying this training are fundamental for ensuring quality education and promoting such practice. To determine which evaluative practices would best support the formation of Assessment for Learning in future teachers and stimulate Reflective Practice, a study using qualitative methodology with interpretative features was carried out. This analysed the curricular design programs and evaluative activities of a one-year secondary teacher training program. The findings revealed, in addition to a lack of consensus regarding the concept of reflection, a minimal constructive alignment of evaluation concerning learning outcomes related to the formation of teachers' Reflective Practice. Lack of agency in the students during evaluations could be generating limited promotion for the development of evaluative judgement with little prospective learning.

CÓMO CITAR:

Badillo, A. y Cano, E. (2025). Análisis de la contribución de las prácticas de evaluación al desarrollo de la Práctica Reflexiva en un programa de Formación Inicial Docente. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 18(1).
<https://doi.org/10.15366/riee2025.18.1.005>

1. Introducción

El concepto de Evaluación Para el Aprendizaje (EPA), introducido inicialmente por Black y William en 1998, ha generado un debate amplio en los procesos educativos tanto a nivel escolar como universitario. Entre estas discusiones ha ocupado un lugar relevante la clásica problemática entre el uso de la evaluación con intencionalidades formativa y sumativa. Por este motivo, tal como afirman Barrientos et al. (2020) han surgido otros enfoques que buscaron precisar el significado de EPA. Uno de los conceptos en Educación Superior (ES) que se ha utilizado es el de Evaluación Orientada al Aprendizaje (en adelante EOA) o LOA (Learning Oriented Assessment) (Carless, 2007), dado que en su definición resuelve la aparente complejidad de tener que fomentar la evaluación formativa con instancias sumativas, puesto que en este nivel educativo la certificación es necesaria para su desarrollo (Boud y Falchikov, 2006 en Barrientos et al., 2020). Se diferencia entonces EPA de EOA, puesto que la primera referirá a contextos escolares mientras que EOA a educación superior.

Por otra parte, la Formación Inicial Docente (en adelante FID) representa variados desafíos dado que en las últimas décadas la investigación educativa parece consensuar que la calidad de la docencia es un factor determinante en la mejora de los sistemas educativos (Bruns y Lucke, 2014; Fauth et al., 2019; Hattie, 2009; Lee, 2018; Rivkin et al., 2005; Vaillant y Marcelo, 2015). En relación con esto, López-Martín et al. (2023) realizaron un metaanálisis de estudios de las últimas dos décadas sobre las características y competencias docentes que impactan en la calidad de los aprendizajes, encontrando que la actitud reflexiva de los profesores es una de las más influyentes, por ende, debiera tener un rol importante en la FID (Malicay, 2023). A su vez, la evaluación de la Práctica Reflexiva Docente (en adelante PRD) según lo encontrado por Ruffinelli et al. (2021) en dos programas formativos de la FID, debiera ser un objetivo en sí mismo. Esto dado que las estrategias para evaluar la reflexión en los cursos solo se dan ocasionalmente. Todos ellos constituyen argumentos para investigar el modo en que las evaluaciones que se practican durante los procesos de la FID contribuyen a la formación de la PRD.

2. Revisión de literatura

2.1. *Diseño instruccional basado en alineamiento constructivo*

Biggs (1996) introduce el concepto de alineamiento constructivo como modelo de diseño curricular para educación superior. Su teoría se basa en la aplicación de la mirada constructivista sobre el diseño instruccional. Señala que la calidad de los aprendizajes se logra en tanto exista una coherencia entre los objetivos, las actividades, estrategias de enseñanza y la posterior evaluación para certificar. Entre los supuestos de este diseño se destaca la importancia de las actividades en que los estudiantes otorguen significado a los aprendizajes. Desde algunas perspectivas del estudiantado (Hailikari et al., 2021), los cursos con diseños centrado en ellos generan aprendizajes más profundos y significativos que aquellos con perspectivas más tradicionales. Esto podría reafirmar lo dicho por Trigwell et al. (2014) en que docentes que proponen perspectivas centradas en los alumnos suelen incorporar la evaluación de manera integral en el proceso de enseñanza, a diferencia de aquellos profesores que transmiten información. Por otro lado, este tipo de modelo de diseño curricular debe considerar evaluaciones auténticas en contextos de uso (Ortega-Sánchez, 2016). Una de las problemáticas que afirman Loughlin et al. (2020) sobre la implementación del

alineamiento constructivo en las universidades, es el énfasis que se le ha puesto a la auditoría o control de calidad de su diseño, haciéndolo mecanicista. Esto ha quitado el foco a la relevancia que tiene para generar aprendizajes de calidad.

2.2. *Evaluación Orientada al aprendizaje*

Según Carless (2007), la Evaluación Orientada al Aprendizaje (EOA) tiene tres componentes clave para su implementación: 1) las tareas evaluativas deben dar respuesta a instancias de aprendizaje profundo en relación con los resultados de aprendizajes de la formación; 2) se debe generar un protagonismo en el estudiantado que permita que comprendan las expectativas de logro de los aprendizajes involucrándolos activamente; 3) se debe promover un *feedback* oportuno y constante que movilice el aprendizaje prospectivo, permitiendo que los estudiantes orienten su aprendizaje actual, pero también a futuro (Barrientos et al., 2020; Ibarra-Saiz et al., 2020; Rodríguez-Gómez e Ibarra-Saiz, 2015; Zeng et al., 2018; Wicking, 2022). Para fomentar un aprendizaje profundo es fundamental el uso de evaluaciones auténticas, es decir, que se ubiquen en contextos reales y significativos, usando estrategias que enfaticen en la aplicación práctica del conocimiento (Barrientos et al., 2020). Por otro lado, el protagonismo va asociado con la evaluación como aprendizaje y empoderamiento suponiendo la colaboración, donde los estudiantes participan en todas las etapas del proceso evaluativo, desde el diseño hasta la calificación (Ibarra-Saiz et al., 2020).

Junto con lo ya descrito, un elemento clave en los procesos de evaluación en contextos de Educación Superior es que sea sostenible, vale decir, que traspase las fronteras de la formación misma. Esto se logra otorgando oportunidades de aprendizaje más allá de las tareas evaluativas, los cursos o la formación, propiciando que lo aprendido se pueda sostener en el tiempo y en diversos escenarios, fomentando el desarrollo del juicio evaluativo (Boud y Soler, 2016; Boud et al., 2018; Thomas et al., 2011). Se destaca entonces la importancia de cultivar en los estudiantes el desarrollo del juicio evaluativo, lo cual se considera fundamental para que comprendan los criterios de la formación que se espera de ellos. Esto a su vez fomenta la autorregulación, promoviendo así la autonomía tanto en su desarrollo académico como en su futura práctica profesional (Boud et al., 2018; Boud y Soler, 2016; Nicol y Macfarlane-Dick, 2006; Lluch, et al., 2019; Sadler, 1989; Tai et al., 2018; Wicking, 2022). La literatura además sugiere que la participación de los estudiantes en los procesos de evaluación es una de las características que optimiza la calidad de los aprendizajes dado que mejora la motivación y el rendimiento (Boud et al., 2018; Lluch et al., 2019).

Ahora bien, este estudio se centra específicamente en la FID. En relación con esto, se ha explorado que en ella se debe considerar que las estrategias que usan los formadores influyen en las formas de aprendizaje de los futuros docentes (Henríquez y Arámburo, 2019), por lo que se puede concluir que las estrategias usadas en las formas de evaluación van a determinar las formas de aprender el quehacer profesional en este ámbito (Santos Guerra, 2006). Por otro lado, Van Orman et al. (2024) exploran cómo se forma la EPA para el desempeño profesional posterior (Black y William, 1998) en la FID. Concluyen que, si bien hay diferentes maneras de formar esta competencia, las perspectivas que incluyen la exposición a su uso en los cursos parecieran favorecer su aprendizaje en los futuros docentes. En la revisión sistemática que desarrollaron, encuentran cuatro principales perspectivas: la *implícita* que es cuando la EPA se utiliza al interior de un curso o se modela dentro del mismo, la perspectiva *explícita* es cuando la EPA se enseña directamente, la perspectiva *incorporada* es cuando en el quehacer del candidato a docente, se le otorga retroalimentación y apoyo para que elabore la EPA

y, por último, la *extendida* es aquella que reúne las tres anteriores. Entre los principales hallazgos, concluyen que la extendida pareciera ser la que tiene mejores efectos en el aprendizaje de prácticas evaluativas.

2.3. Formación en Práctica Reflexiva Docente

La presencia de la Práctica Reflexiva Docente en los programas de formación inicial parece cada vez más relevante dados los retos actuales de la educación y su impacto positivo en el desarrollo de habilidades docentes (Wait, 2023) y en los resultados de los estudiantes de aula. Impulsa el desarrollo profesional al fomentar la autoconciencia y autoeficacia a partir del desarrollo de la identidad (Hendriwanto, 2021) y la evidencia sugiere que existe una correlación positiva entre esta y la mejora de los resultados de los alumnos (Milacay, 2023). En su desarrollo conceptual, la Práctica Reflexiva Docente fue en principio acuñada por Schön (1983, 1992), quien señala que esta ocurre en y sobre la acción docente como una manera de elaborar nuevo conocimiento para el ejercicio de la labor, en un vínculo entre la teoría y la práctica. Ahora bien, en la actualidad resulta complejo acotar qué se entiende por Práctica reflexiva docente o Reflexión Docente, dada su polisemia y las diferentes disciplinas que abordan lo que es la Reflexión (Beauchamp, 2006; Collin et al., 2013; Correa Molina et al., 2014; Ruffinelli, 2017; Zeichner, 1994). Por ello es importante precisar que para este estudio se define como el examen crítico del quehacer docente que permite generar nuevo saber a partir de la experiencia y la relación con la teoría, formando nuevo conocimiento profesional y transformando la propia práctica (Correa Molina et al., 2014; Ruffinelli, 2017; Villalobos y Cabrera, 2009). Se conforma como una metacompetencia (Gervais et al., 2007; Ruffinelli, 2017) que influye en el desarrollo de todas las demás competencias pedagógicas. Esta, a su vez, supone una forma de generar autonomía y responsabilidad profesional con una mejora individual y continua, permitiendo un aprendizaje creciente del quehacer (Perrenoud, 2001; Villalobos y Cabrera, 2009). Para efectos de este estudio se utilizará para referirla como Práctica Reflexiva Docente.

En la formación, se entiende que la PRD se adquiere de manera progresiva (es decir se va complejizando mientras se avanza) y no lineal (es decir, no es jerárquica), poniendo a disposición recursos personales que se forman de manera interna, pero que pueden ser estimulados por otro y externalizados para ser observables y así acompañar su formación (Correa Molina et al., 2014). Si bien esta no linealidad pretende dar a entender que no se aprende un aspecto luego de otro, hay aportaciones, como la de Larrive (2008), que han intentado aproximarse a estadios de progreso para colaborar en comprender cómo se forma, indicando que existen 4 niveles (Figura 1).

Figura 1

Niveles de reflexión docente según Larrive (2008)

Pre-reflexión	Reacción automática a estudiantes y situaciones de aula, con respuestas impulsivas donde la propiedad de los problemas es de otros
Reflexión de la superficie	Centrada en estrategias y métodos usados para alcanzar objetivos. Es una reflexión "técnica" sobre efectividad sin considerar valores, creencias u otros
Reflexión pedagógica	Nivel con menos consenso teórico, pero que se basa en la aplicación pedagógica del conocimiento, la teoría y/o investigación de la enseñanza. Hay un esfuerzo por comprender la base teórica de lo que ocurre en el aula
Reflexión crítica	Reflexión sobre las implicancias y consecuencias morales y éticas de sus prácticas de aula, centrándose en la propia práctica a la vez que en las condiciones sociales que sitúan el desempeño pedagógico

Nota. Elaboración propia a partir de Larrive (2008).

Revisando otros autores (Altet, 1996; Beauchamp, 2006; Correa y Gervais, 2009; Perrenoud, 2001; Ruffinelli, 2017) se podrían precisar tres niveles que se van complejizando:

- a) *reflexión cognitiva o de análisis*: es necesaria, pero insuficiente para el desarrollo profesional;
- b) *reflexión profesional*: incorpora la anterior, pero precisa como condición que se elabore nuevo conocimiento del quehacer en la relación teoría-práctica, a partir de eventos de la acción docente, pero cuyo nuevo conocimiento excede a la acción puntual;
- c) *reflexión como estrategia de profesionalización*: incorpora las dos anteriores, agregando la promoción de la autonomía y responsabilidad profesional a partir de experiencia, capacidades y saberes.

Ruffinelli (2021) señala que en la literatura se advierte sobre que en la formación de la PRD se requiere de una experiencia educativa con tres condiciones: establecimiento de marcos conceptuales, presencia de un método y oportunidades para la *reflexión*. Esto último es esencial para evitar caer en una reproducción de “prácticas gastadas y descontextualizadas que profesores con más experiencias transmitirían a los nuevos docentes” (p. 140). Por otro lado, en su formación debiera rescatar también elementos positivos y que no emerja exclusivamente del *desequilibrio técnico instrumental* (Nocetti y Medina, 2018) dejando la PRD solo como una forma de revisar los errores cometidos en el quehacer docente. Por último, el aprendizaje de la PRD debiera ser prospectivo (Conway, 2001), vale decir, que los estudiantes proyecten que aquello que están aprendiendo en el ejercicio que desempeñan, es para su futuro profesional.

Considerando que la Evaluación Orientada al Aprendizaje en Educación Superior es clave en el proceso de aprendizaje (Barrientos et al., 2020; Biggs y Tang, 2011; Carless, 2007), parece necesario indagar qué características tienen las evaluaciones que se utilizan para formar la PRD en la FID y cuál es su coherencia con la propuesta de programas de los cursos velando por el alineamiento constructivo (Biggs, 1996). Esto dado que la evaluación tiene un impacto significativo en la manera en que los estudiantes comprenden tanto el contenido como las estrategias de aprendizaje (Padilla Carmona y Gil Flores, 2008). Además, a menudo los procesos evaluativos que se realizan en Educación Superior determinan el aprendizaje de los estudiantes y no necesariamente el currículo oficial declarado, por la relevancia que se atribuye a la certificación, por parte de los docentes y estudiantes (Biggs, 2005).

De este modo, en este estudio, se busca responder al objetivo de caracterizar las evaluaciones que se asocian a mayores percepciones de la formación de la Práctica Reflexiva Docente. Esto con foco en determinar cuáles son las fortalezas y desafíos que se observan, considerando, además, que estas evaluaciones forman la capacidad de comprender, aplicar y valorar procesos de Evaluación Para el Aprendizaje en los candidatos a docentes.

3. Método

La investigación se sustenta en un paradigma cualitativo (Gibbs, 2012; Taylor & Bogdan, 1987) de carácter interpretativo (Denzin y Lincoln, 1994) dado que intenta explicar un fenómeno a partir de la mirada de la documentación que sustenta el programa que se investiga. Se veló por los criterios éticos de cuidado y resguardo, generando aprobación de dos comités de ética: uno donde la investigadora es Doctoranda (IRB0003099) y otro en la casa de estudio donde se desarrolló la

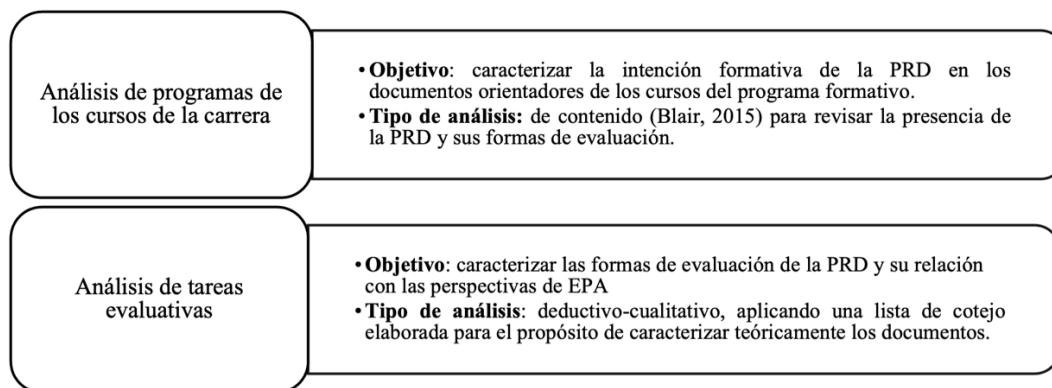
indagación (ID: 221015003). Entre los resguardos éticos se destacan: autorización institucional y de la dirección del programa, acceso a documentación velando por el uso de códigos para el proceso de análisis, invitación a participantes por conveniencia según diferentes criterios que se especifican más adelante, velando por la voluntariedad de la participación, la anonimización de los datos y proveyendo de toda la información previa a la en la firma de consentimiento informado. Para la gestión de datos se usaron códigos alfanuméricos para nombrar los documentos, velando por la confidencialidad de la información para su posterior análisis.

El estudio se desarrolló en una universidad de Chile, específicamente en un programa de Formación Inicial Docente de duración de dos semestres (un año) dirigido a licenciados de diferentes áreas curriculares (12 disciplinas) que otorga el título de profesor de educación secundaria. El diseño se basó en un análisis documental de 31 documentos que comprenden la estructura curricular de los cursos y, velando por criterios de rigor, se solicitó a egresados del programa en un grupo focal cuáles de estos cursos había formado en ellos la PRD. Según las respuestas dadas, se dirigió una solicitud a los formadores que dictan dichos cursos pidiendo que compartieran la tarea evaluativa que era demostrativa de la formación de la PRD desde su perspectiva. En específico, se solicitó el documento que se entrega al estudiantado, pudiendo ser complementado con las instrucciones orales que proporcionan, que se podía señalar en un escrito estilo reporte anexo al documento. Se recibieron 50 tareas evaluativas, no obstante, dado que los cursos de prácticas trabajan con materiales similares por la organización del programa, se tomaron 36 documentos para su análisis, con el fin de no repetir tareas o instrumentos a revisar. De este modo los participantes del estudio solo actuaron como informantes clave para la toma de decisiones.

El plan de análisis consideró principalmente dos fases en que cada una responde a un objetivo en particular para triangular las interpretaciones:

Figura 2

Plan de análisis según objetivos específicos



Nota. Elaboración propia.

En la primera fase se tomaron los documentos cuya nomenclatura es programa de estudio del curso donde se detallan los propósitos formativos de cada uno de los que compone la carrera. Estos tienen como estructura: descripción (resumen del curso), objetivos, contenidos, metodología, evaluación y bibliografía. Con uso del software Atlas.ti se realizó un análisis temático de los 31 documentos que componen el diseño curricular, buscando “reflex” en cada uno de ellos, usando la metodología de Ruffinelli (2017).

Para el análisis deductivo se consideró que el alineamiento constructivo estaba dado por la declaración coherente de objetivo, contenido y estrategia de aprendizaje/evaluativa, buscando que en todos estos apartados de los documentos se refiriera “reflex”. Se presumía la coherencia a partir de la presencia explícita de este componente formativo (PRD). Luego, para profundizar en esta caracterización se interpretó la perspectiva de PRD que se proponía en cada apartado, clasificándola en tres posibles: cognitiva o de análisis, profesional y estrategia de profesionalización. Al igual que con la presencia de “reflex” se evidenció si la mirada en los tres componentes centrales (propósitos/objetivos, contenidos y metodología/evaluación) era coherente en la propuesta de perspectiva, para determinar otra posibilidad de alineamiento constructivo.

Para la segunda fase análisis, se elaboró una lista de cotejo basada en la teoría de EOA y de PRD para revisar presencia o ausencia de estas características en los documentos de tareas evaluativas que compartieron los formadores. Esta lista de cotejo fue revisada por 3 académicas e investigadoras reconocidas en el área de la evaluación y la formación de docentes en universidades españolas (Cuadro 1). El juicio de ellas se levantó en entrevistas a cada una por separado, quienes hicieron comentarios y ajustes para la mejora del instrumento.

Cuadro 1

Perfiles expertos

Experta 1	Licenciada en Psicología y Ciencias de la Educación Máster en Management y Evaluación Educativa Doctora en Ciencias de la educación
Experta 2	Licenciada en Psicopedagogía Doctora en Psicología
Experta 3	Licenciada en Filosofía y Ciencias de la Educación Doctora en Ciencias de la educación

Nota. Elaboración propia.

El instrumento se estructura en 5 dimensiones subdivididas en 18 criterios (Cuadro 2). Para la operativización de la precisión de las características, asociado a cada subdimensión, se elaboraron criterios específicos que permitiesen una valoración de presencia o ausencia. Por ejemplo, para el caso de “proporciona la posibilidad de distintos agentes para valorar su desempeño” se desagregó en criterios de: heteroevaluación, autoevaluación, coevaluación entre pares, que era lo que permitía chequear la presencia o ausencia de dicho atributo.

Como criterios de rigor, la investigadora principal hizo dos revisiones con la lista de cotejo a cada documento, en diferentes momentos. Luego solicitó a una persona del equipo directivo del programa (ED) que revisara 6 tareas elegidas según puntuación (3 de puntaje con mayor presencia de aspectos y 3 de puntaje con menor presencia de aspectos). Estas mismas tareas fueron revisadas por la directora de Tesis Doctoral (DT). A ambas se les compartieron solo las descripciones de las subdimensiones para precisar la revisión de los aspectos. Se trianguló la validez de las revisoras calculando el Coeficiente Kappa de Cohen, estableciendo a cada participante como una variable en el programa SPSS. Los resultados (Cuadro 3) demostraron que la revisión tenía una fiabilidad aceptable para determinar los análisis que se extrajeron.

Cuadro 2***Dimensiones y subdimensiones de instrumento para valorar actividades evaluativas***

Dimensión	Subdimensión
	La tarea evaluativa:
1. Evaluación orientada al aprendizaje (EOA)	1. se concibe como un proceso continuo de mejora para los aprendizajes que se promueve a través del producto que se elabora por parte del estudiantado (declarado en la tarea o en reporte complementario cuando se comparte). 2. es coherente con los objetivos/resultados que se declaran para evaluar. 3. considera un contexto auténtico para su desempeño. 4. proporciona la posibilidad de distintos agentes para valorar su desempeño. 5. considera diversidad de instrumentos de evaluación. 6. proporciona diferentes intencionalidades en su desarrollo.
2. Enseñanza basada en evidencias de logro de aprendizajes.	7. proporciona evidencias para ajustar desarrollo del curso.
3. Acciones docentes para fomento del desarrollo de juicio evaluativo	8. considera criterios explícitos sobre el desempeño esperado. 9. considera momentos para negociación de criterios de desempeño ideal con estudiantes (declarado en la tarea o en reporte complementario cuando se comparte).
4. Uso de <i>reflexión</i> docente en la tarea evaluativa	10. considera la <i>reflexión</i> docente como un objeto de aprendizaje. 11. incorpora la <i>reflexión</i> docente desde su promoción o descomposición de la competencia. 12. promueve una formación de <i>reflexión</i> prospectiva para el desempeño profesional.
5. Perspectiva de <i>reflexión</i> docente	La tarea evaluativa considera la <i>reflexión</i> docente desde la perspectiva de: 13. momentos en que se da esta acción. 14. acción del pensamiento crítico frente a situaciones que experimentan los profesores. 15. una metacompetencia del ejercicio profesional. 16. niveles de desarrollo según complejidad. 17. desarrollo en entornos sociales para su mejor desempeño. 18. desarrollo con disposiciones personales para su ejercicio.

Nota. Elaboración propia.

Cuadro 3***Juicio experto Kappa de Cohen***

Cruce juicio experto	Kappa de Cohen
Investigadora + ED	0,761
Investigadora +DT	0,898
ED+ DT	0,759

Nota. Elaboración propia.

Para apoyar la interpretación de las tareas evaluativas, se realizó además, con ayuda de inteligencia artificial en Programa RStudio, el método Clúster o por conglomerado que permite agrupar una serie de datos en función de sus características similares y discriminantes (Saxena et al., 2017). La inteligencia artificial proporcionó la sugerencia de usar método clúster y el comando para hacerlo. Mediante *elbow method* se logró determinar cuántos grupos de tareas había, a la vez que con el análisis discriminante lineal se logró identificar las variables que mejor discriminan entre los grupos, complementando el análisis de componentes principales. Cabe señalar que este método

no es una forma estadística explicada por un modelo matemático, dado que fundamentalmente busca agrupar y que el investigador luego interprete dicha información de manera cualitativa. De este modo, para efectuarlo, se eliminaron aquellas variables que no discriminaban dado que tenían presencia o ausencia absoluta en las tareas estudiadas y luego se desarrolló la metodología. Posteriormente la investigadora interpretó estos grupos para verificar los patrones comunes y se concluyeron las características que mejor explicaban el agrupamiento de tareas evaluativas que se estaban caracterizando.

Por último, se trianguló la información obtenida en las fases anteriores, buscando relaciones a partir de interpretaciones sustentadas en la teoría, evidenciando la coherencia en las perspectivas de PRD y EPA entre lo que declara el programa del curso y la tarea evaluativa para detectar los principales desafíos y fortalezas de lo que se hace en el programa formativo en relación con esto.

4. Resultados

Respecto de los programas de los cursos, se encontró que en 19 de los 31 documentos se nombra “reflex” en alguno de los apartados. De estos 19, solo en 3 de ellos la presencia de “reflex” es en los tres apartados (propósito/objetivo, los contenidos y la metodología/evaluación del curso), por ende, se podría concluir que existiría una intención de alineamiento constructivo en estos 3 cursos. Para precisar qué tipo de perspectiva está tras el uso de “reflex” en los programas donde se encontró su presencia, se interpretó su perspectiva a partir del siguiente semáforo (Figura 3) para comprender la caracterización:

Figura 3

Semáforo de caracterización de uso de “reflex” en programas de los cursos

Semáforo	Tipo de perspectiva de PRD
	Reflexión profesional
	Cognitiva o de análisis
	Estrategia de profesionalización
	No aparece "Reflex"

De este modo, se puede evidenciar que ninguno mantiene una coherencia a nivel de la perspectiva desde la que refiere a la PRD. En general, a su vez, se observa una preponderante presencia de la mirada cognitiva o de análisis, siendo la con menor presencia la perspectiva de estrategia de profesionalización (Cuadro 4).

Ahora bien, dos características del alineamiento constructivo tienen relación con el uso de la evaluación auténtica y con la participación protagónica de los estudiantes. Esto no se pudo evidenciar en los documentos de programas. En las tareas evaluativas sí se pudieron observar estas características. Es importante precisar que la revisión de tareas para los cursos tiene un sesgo dado que no se tiene evidencia de todos los programas caracterizados, puesto que solo se solicitaron a los cursos donde se forma la PRD según egresados. Al respecto, es interesante destacar que existen cuatro cursos desde los cuales se cuenta con tareas de evaluación de la PRD dado lo que indicaron los estudiantes, no obstante, en los programas de dichos cursos en ninguno de los apartados se declara “réflex”.

Sobre la evaluación auténtica que se evidenció en las tareas, esta tiene una presencia transversal. Solo una de ellas se distancia siendo una prueba tradicional de

levantamiento de evidencia de dominio teórico. Esto podría afirmar la intención de alineamiento constructivo en las evaluaciones de los cursos.

Cuadro 4

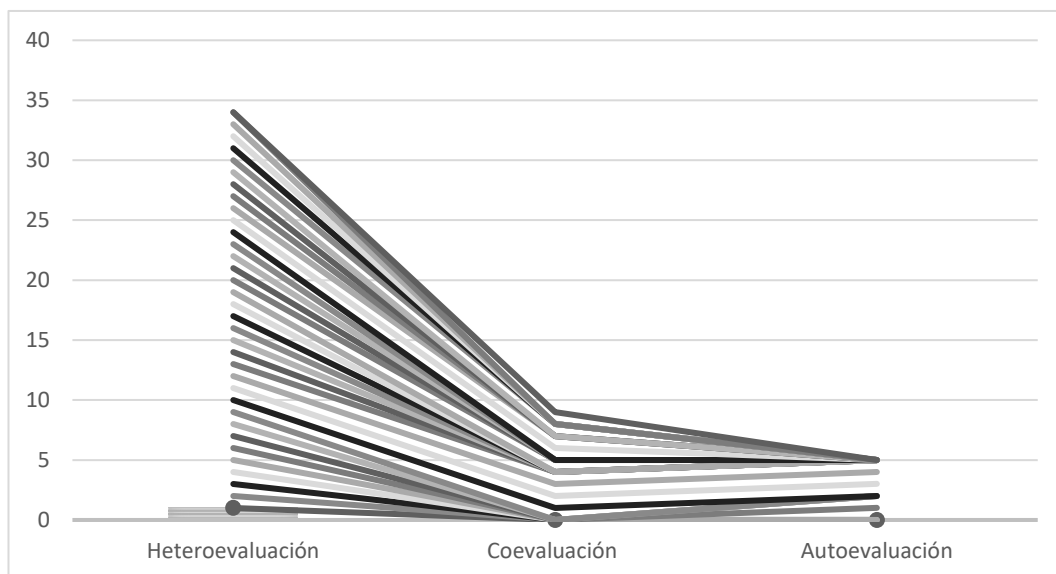
Caracterización de uso de “reflex” en apartados de los programas de los cursos según semáforo

Documento	“Reflex” (frecuencia)	En objetivo, o meta de aprendizaje	En estrategia de aprendizaje o evaluación	En contenido a abordar
D1-1	1			
D2-2	1			
D3-2	2			
D4-2	1			
D5-2	3			
D6-1	1			
D6-2	2			
D7-1	1			
D8-2	4			
D9-1	1			
D10-1	1			
D10-2	7			
D11-1	1			
D11-2	1			
PD1	1			
PD2	1			
D1	3			
PI	2			
PP	2			

Nota. Elaboración propia.

Otro elemento transversal de las tareas es la preponderancia de la heteroevaluación (Figura 4) por sobre la auto o coevaluación. Esto podría generar una tensión en la formación de herramientas de EPA, dado que se conserva un paradigma tradicional donde es el docente quien evalúa y muchas veces desde una mirada fiscalizadora con instrucciones como: “Aquellos que no se logre leer, NO será considerado para evaluar la pregunta perdiendo de este modo puntaje” (T3), lo que eventualmente haría que se sostengan en los candidatos a docentes perspectivas de búsqueda de errores y aciertos en las evaluaciones (Santos Guerra, 2006; Van Orman et al., 2024). Por otro lado, desde la perspectiva de alineamiento constructivo, al parecer en las evaluaciones el protagonismo del estudiantado se pierde.

Otra característica transversal de las tareas evaluativas es la baja presencia de momentos en que se discuten o negocian los criterios, o bien, la presencia de momentos de metacognición de la comprensión de estos. Esto podría generar una merma en el desarrollo del juicio evaluativo y, por ende, en la autorregulación y en el fomento de la autonomía para el quehacer profesional. Solo en una de las tareas la formadora en el reporte declara: “Acá en cada instante se invitaba a reflexionar a los estudiantes en torno a la pertinencia o no de un objetivo o indicador y la coherencia de los mismos con las actividades a realizar” (T14).

Figura 4**Gráfico de frecuencia de tipos de agentes evaluativos en las tareas evaluativas**

Nota. Elaboración propia.

A partir del método por conglomerado que facilitó identificar patrones y estructuras subyacentes en los datos, que no eran evidentes a simple vista, se agruparon tareas similares en función de sus atributos asociativos o discriminadores. La recomendación de grupos proporcionado por el software (Cuadro 5) permitió precisar que otra característica transversal en las evaluaciones es que se otorgan las instrucciones paso a paso para la comprensión de los estudiantes. Esto podría relacionarse con el desarrollo del juicio evaluativo, descrito anteriormente, donde sí podría fomentarse una autorregulación al tener detalle del proceso por parte del estudiantado. Este análisis también otorgó claridad respecto a que en los tres grupos de tareas otra característica común es que en relación con la PRD lo que se fomenta principalmente es una mirada cognitiva de análisis del propio quehacer o del de otros. Esto último es coherente con la preponderancia de la perspectiva cognitiva o de análisis encontrado en los programas de los cursos.

Cuadro 5**Grupos de tareas sugeridos en análisis por conglomerado**

Grupo	Tareas	Total de tareas
1	T1, T3, T4, T5, T6, T9, T10, T18-1, T21, T22, T24, T30, T37, T41, T45, T46, T47	17
2	T2, T15, T16, T19, T27, T31, T38-4, T39-5, T42	9
3	T7, T8, T11, T12, T13, T14, T28-2, T35, T36, T48	10

Nota. Elaboración propia.

Al revisar cada grupo en su particularidad, las que pertenecen al grupo 1 tienen como característica común baja presencia de: criterios explícitos o de instrumentos de evaluación que organicen los aspectos de valoración, instancias formativas o declaración de momentos de *feedback*, momentos de descomposición del desempeño, agentes de auto o coevaluación, entrega o reporte de información cualitativa. A su vez, tienen baja presencia también de relación explícita con la PRD, por ejemplo, nula manifestación del desarrollo de la tarea en vínculo con el contexto social o cultural de las acciones que se hacen como promoción de la formación de la PRD en un nivel

crítico. Tampoco centran la atención en aspectos positivos del proceso para su aprendizaje. En relación con los momentos en que se solicita que se desarrolle la PRD en 9 tareas del grupo 1 se manifiestan: 5 con la atención en la toma de decisiones pedagógicas, lo que podría entenderse como una *reflexión* en la acción, y 4 después de la acción. A su vez, la mirada prospectiva del aprendizaje de PRD y de la forma de evaluación, es nula. En definitiva, este grupo podría describirse con baja presencia de perspectivas de PRD y de EOA con promoción de momentos en que se debe detener la acción docente en la PRD. Cabe destacar que 4 de las tareas analizadas se corresponden con programas de cursos donde no se declara “reflex” en ninguno de los apartados. A su vez, otras 4 pertenecen a programas que mezclan perspectivas cognitivas y de reflexión profesionalizante. El resto, pertenecen a programas donde la perspectiva predominante es la cognitiva o de análisis.

En el grupo 2 de tareas, lo que resalta como característica común es que las tareas que lo componen promueven una mirada prospectiva, lo que a su vez se vincula con concebir la actividad fomentando la PRD como una metacompetencia. Establecen que se reflexionará en relación con varios aspectos de la docencia, por ejemplo, como una de las instrucciones de la T3 se señala: “Para la reflexión: ¿Qué resultó? ¿Qué podría haber hecho de modo diferente? ¿Cómo utilizará los aprendizajes de esta experiencia para su futura docencia y la planificación de nuevas experiencias de trabajo colaborativo?”. Otras características de este grupo es que hay una alta frecuencia de vincular lo que se desarrolla con el contexto social o cultural, lo que se relaciona con la característica del nivel crítico de reflexión. Además, para desarrollar la PRD, fomentan foco en los aciertos y no solo los errores. Consideran de manera explícita la PRD como objeto a evaluar y en general sitúan la PRD en el después de la acción docente. El uso del instrumento de evaluación, entendido como la herramienta que sirve para plasmar de manera organizada los juicios del proceso evaluativo (Hamodi et al., 2015), tiene un rol relevante para generar la expectativa de logro. A su vez, los instrumentos promueven la autorregulación del estudiante, lo que en este grupo se destaca con alta presencia, siendo 5 con rúbricas y 3 con lista de cotejo y/o escala de apreciación. Desde la perspectiva de la EOA el rol de la evaluación formativa y la entrega de *feedback* en el proceso es una característica clave de su fundamento y parece curioso que este grupo de tareas, que parecieran están más cercanas a la promoción de la EOA, son el grupo que menos tiene declaración de entregas formativas o *feedback* en el proceso (solo 2 lo declaran). Adicionalmente, la participación de estudiantes como agentes evaluadores es nula, siendo solo la presencia de la heteroevaluación lo preponderante. Este grupo de tareas entonces se puede sintetizar con alta presencia de la formación de la PRD desde perspectivas elevadas y con presencia explícita como objeto de aprendizaje. También tiene alta presencia de EOA, pero baja de evaluaciones formativas y participación del estudiantado, aunque con uso frecuente de instrumentos cualitativos. En relación con los programas de los cursos de este grupo, una de las tareas pertenece a un programa donde no se declara “reflex”, 3 se ubican en cursos con perspectivas de reflexión que mezclan la mirada de análisis con la de profesionalización y el resto pertenecen a cursos con preponderancia de perspectiva cognitiva.

La principal característica del grupo de tareas 3 es la presencia del estudiante como agente evaluador, lo que a su vez se vincula con perspectivas de la PRD como colaborativa. Es el único grupo de tareas donde se distingue explícitamente la presencia de otros actores, como por ejemplo: “Propuesta de mejora en formato ensayo que identifica 3 aspectos logrados y 3 no logrados de su práctica, informados por encuesta de evaluación docente realizada a sus estudiantes” (T35). A su vez, todas las tareas de este grupo presentan instrumentos (con mayor presencia de rúbricas), además de que

todas consideran un reporte cualitativo de información de logro de la tarea en la instancia sumativa. Así, 9 de ellas consideran feedback dentro del proceso, con alta presencia de entregas formativas para su desarrollo, siendo 6 de 10 que lo declaran explícitamente. Los aspectos ausentes de este grupo de tareas son: la PRD no es un objeto evaluativo declarado, no existen instancias de descomposición de la actividad a desarrollar y carecen de perspectiva prospectiva. Así mismo, hay características que se presentan en cinco o menos tareas, por lo que podrían no ser algo propio de este grupo: en cuatro se presenta la mirada de metacompetencia de la PRD, en 3 el foco está en lo positivo del desempeño, en 5 el momento de la PRD es antes y en 4 es después; en 3 se presenta una perspectiva de mirada contextual social o cultural. Se puede sintetizar que este grupo de tareas presenta una alta participación del estudiantado en los procesos evaluativos, con fuerte énfasis en la evaluación formativa con uso de instrumentos y con presencia de la PRD como colaborativa, pero con ambigüedades sobre la perspectiva desde la que se posicionan en relación con esta última. En relación con la coherencia de estas actividades evaluativas con las perspectivas de los programas de los cursos, las tareas se distribuyen en cursos que evidencian perspectiva cognitiva o que mezclan esta mirada con la profesionalizante. Una de ellas se ubica en uno de los dos cursos que tiene la mirada de estrategia de profesionalización, lo que sería coherente con la activa participación de estudiantes en el desarrollo de este grupo de actividades.

5. Discusiones y conclusiones

En relación con el alineamiento constructivo, se destaca la autenticidad de las actividades que se proponen, lo que es una fortaleza en este tipo de diseño curricular (Ortega-Sánchez, 2016). Sin embargo, no se evidencia coherencia profunda en las perspectivas de PRD, siendo variados los cursos que la declaran y no siempre en todos los apartados de los programas, o bien, con diversidad de perspectivas. Tal como la literatura sugiere (Beauchamp, 2006; Correa Molina et al., 2014; Ruffinelli, 2017) existe una diversidad de concepciones de lo que es la PRD, tanto en los programas de los cursos, como en las tareas evaluativas. Esto fomentaría poca claridad para el alineamiento constructivo del quehacer de los formadores, lo que se ratifica incluso al haber caracterizado tareas evaluativas dirigidas por los egresados a cursos que según ellos han formado la PRD, pero que en el documento del programa de estos no aparece “*reflex*”. Esto a su vez ratifica lo dicho por Loughlin et al. (2020) en que los currículums están alejados de los profesores de educación superior, ya que no orientan su quehacer. La polisemia conceptual de la PRD también afectaría la condición de establecimiento de un marco conceptual (Ruffinelli, 2021) para su formación.

En la caracterización de las actividades evaluativas se encuentra como principal hallazgo la casi total presencia de evaluaciones auténticas, por lo que se podría afirmar desde la EOA, que hay una intención de dar respuesta a instancias de aprendizaje profundo. No obstante, al existir una preponderancia de procesos heteroevaluativos tanto en la retroalimentación como en la certificación del aprendizaje, el protagonismo del estudiantado queda relegado, lo que se vincula con las pocas instancias que explícitamente releven el desarrollo del juicio evaluativo (Barrientos et al., 2020; Carless 2007; Wicking, 2022; Zeng et al., 2018), siendo solo la declaración de los pasos de las actividades lo que podría estarlo fomentando. Esto podría reproducir una mirada tradicional de la evaluación (Van Orman et al., 2024) que luego apliquen en su ejercicio profesional. Adicionalmente, esto genera problemáticas al pensar en la necesidad de una relación horizontal para que verdaderamente se produzcan aprendizajes de la reflexión (Saiz Linares y Susinos Rada, 2017).

Por otro lado, estas formas de evaluación suelen centrarse más en las tareas o productos que en el desarrollo de la PRD como prospectiva (Conway, 2001), lo que debilitaría una formación de la PRD. Esto amplía y confirma la preocupación de que se reproduzcan las mismas prácticas de los formadores (Ruffinelli, 2021) tanto en lo relativo al ejercicio docente, así como limitando la formación de la PRD.

La relevancia de este estudio se justifica en el consenso que existe sobre la necesaria formación en la PRD en la FID (Beauchamp, 2006; Correa Molina et al., 2014; Hendriwanto, 2021; Ruffinelli, 2017, 2021) para fomentar la trayectoria profesional que mejore de manera continua el quehacer, vinculándola con los procesos evaluativos. Si los procesos evaluativos que reciben los candidatos a docentes en su formación también son una manera de adquirir la EPA (Santos Guerra, 2006; Van Orman et al., 2024) es clave observar cómo se desarrolla esto.

Entre las limitaciones del estudio, se destaca el no haber contado con actividades evaluativas de todos los cursos, dado que se optó por centralizarse en aquellos que los egresados distinguen como los que formaron en ellos la PRD. Por otro lado, este estudio es la mirada profunda, pero de un solo programa, lo que no permitiría una extrapolación de los hallazgos, aunque confirman mucho de lo dicho por la literatura. Como proyección, resulta interesante ampliar la caracterización a otros programas de la FID de formación breve en pedagogía, dado que en el país donde se desarrolla el estudio existe un déficit de profesores que se proyecta al 2026, según el informe de la Comisión Nacional de Acreditación (CNA) y estos programas parecen ser una respuesta a dicha carencia proyectada.

Referencias

- Altet, M. (2002). Quelle(s) professionnalité(s) des formateurs en formation continue? Vers un profil polyidentitaire. En M. Altet, L. Paquay, y P. Perrenoud (Dirs.), *Formateurs d'enseignants: quelle professionnalisation?* (pp. 59-87). De Boeck Université.
- Barrientos, E., López, V. y Perez, D. (2020). Evaluación auténtica y evaluación orientada al aprendizaje en educación superior. Una revisión en bases de datos internacionales. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 13(2), 67-83. <https://doi.org/10.15366/rie2020.13.2.004>
- Beauchamp, C. (2006). *Understanding reflection in teaching: A framework for analyzing the literature* [Tesis Doctoral]. Université McGill.
- Biggs, J. (1996). Enhancing teaching through constructive alignment. *Higher Education*, 32, 347-364. <https://doi.org/10.1007/BF00138871>
- Biggs, J. (2005). *Calidad del aprendizaje universitario*. Narcea.
- Biggs, J. y Tang, C. (2011). *Teaching for quality learning at university: What the student does*. Open University Press
- Black, P. y Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), 7-74. <https://doi.org/10.1080/0969595980050102>
- Blair, E. (2015). A reflexive exploration of two qualitative data coding techniques. *Journal of Methods and Measurement in the Social Sciences*, 6(1), 14-29. <https://doi.org/10.2458/v6i1.18772>
- Boud, D. y Soler, R. (2016). Sustainable assessment revisited. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 41(3), 400-413. <https://doi.org/10.1080/02602938.2015.1018133>
- Boud, D., Ajjawi, R., Dawson, P. y Tai, J. (Eds.). (2018). *Developing Evaluative Judgement in Higher Education. Assessment for Knowing and Producing Quality Work*. Sage.
- Bruns, B. y Luque, J. (2014). *Profesores excelentes: Cómo mejorar el aprendizaje en América Latina y el Caribe. Resumen*. Banco Mundial.

- Carless, D. (2007). Learning-oriented assessment: conceptual bases and practical implications. *Innovations in Education and Teaching International*, 44(1), 57-66.
<https://doi.org/10.1080/14703290601081332>
- Collin, S., Karsenti, T. y Komis, V. (2013) Reflective practice in initial teacher training: critiques and perspectives. *Reflective Practice*, 14(1), 104-117.
<https://doi.org/10.1080/14623943.2012.732935>
- Conway, P. (2001). Anticipatory reflection while learning to teach: From a temporally truncated to a temporally distributed model of reflection in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 17, 89-106. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(00\)00040-8](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(00)00040-8)
- Correa Molina, E., Chaubet, P., Collin, S. y Gervais, C. (2014). Desafíos metodológicos para el estudio de la reflexión en contexto de formación docente. *Revista Estudios Pedagógicos*, 40, 71-86. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052014000200005>
- Denzin, N. K. y Lincoln, Y. S. (1994). *Handbook of qualitative research*. Sage Publications.
- Fauth, B., Decristan, J., Decker, A., Büttner, G., Ilonca, H., Klieme, E. y Kunter, M. (2019) The effects of teacher competence on student outcomes in elementary science education: The mediating role of teaching quality. *Teaching and Teacher Education*, Volume 86, 102882. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.102882>
- García-Gámez, G. (2024). La evaluación como herramienta para mejorar los aprendizajes: la retroalimentación y la evaluación auténtica. *Revista Latinoamericana Ogmios*, 4(9), 17–32. <https://doi.org/10.53595/rlo.v4.i9.091>
- Gervais, C. (2007). Des enseignants associés explicitent leurs savoirs d'expérience: une occasion de consolidation de leur identité de formateur. En C. Gohier (Ed.), *Identités professionnelles d'acteurs de l'enseignement. Regards croisés* (pp. 171-186). Presses de l'Université du Québec.
- Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa*. Morata.
- Hailikari, T., Virtanen, V., Vesalainen, M. y Postareff, L. (2021). Student perspectives on how different elements of constructive alignment support active learning. *Active Learning in Higher Education*, 23, 217-231. <https://doi.org/10.1177/1469787421989160>
- Hamodi, C., López Pastor, V. M. y López Pastor, A.T. (2015). Medios, técnicas e instrumentos de evaluación formativa y compartida del aprendizaje en educación superior. *Perfiles educativos*, 37(147), 146-161.
- Hattie, J. (2009). *Aprendizaje visible: una síntesis de más de 800 metanálisis relacionados con los logros*. Routledge.
- Hendriwanto. (2021). A reflective teaching practicum as a platform for stimulating pre-service teachers' professional development. *Journal of Education for Teaching*, 47(4), 624–626. <https://doi.org/10.1080/02607476.2021.1941812>
- Henríquez, P. y Arámburo, V. (2019). Análisis cualitativo en torno al uso de estrategias de enseñanza por docentes universitarios en contextos de formación de agentes educativos. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 27(85).
<https://doi.org/10.14507/epaa.27.3644>
- Ibarra-Sáiz, M. S., Rodríguez-Gómez, G., Boud, D., Rotsaert, T., Brown, S., Salinas-Salazar, M. L. y Rodríguez-Gómez, H. M. (2020). El futuro de la evaluación en la educación superior. *RELIEVE*, 26(1), art. M1. <http://doi.org/10.7203/relieve.26.1.17323>
- Larrivee, B. (2008). Development of a tool to assess teachers' level of reflective practice. *Reflective Practice*, 9(3), 341-360. <https://doi.org/10.1080/14623940802207451>
- Lee, S. W. (2018). Pulling Back the Curtain: Revealing the Cumulative Importance of High-Performing, Highly Qualified Teachers on Students' Educational Outcome. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 40(3), 359-381.
<https://doi.org/10.3102/0162373718769379>
- Lluch, L., Pons-Seguí, L. y Cano, E. (2019). La formación del juicio evaluativo como elemento básico de la competencia de aprender a aprender: El impacto de los criterios de evaluación. En. F. J. Murillo y C. Martínez-Garrido (Eds.), *Actas del XIX Congreso*

- Internacional de Investigación Educativa. Volumen III. Diagnóstico y Evaluación Educativa* (págs. 477-482). AIDIPE.
- López-Martín, E., Gutiérrez-de-Rozas, B., González-Benito, A. y Expósito-Casas, E. (2023). Why do teachers matter? A meta-analytic review of how teacher characteristics and competencies affect students' academic achievement. *International Journal of Educational Research*, 120, 102199. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2023.102199>
- Loughlin, C., Lygo-Baker, S. y Lindberg-Sand, Á. (2020). Reclaiming constructive alignment. *European Journal of Higher Education*, 11, 119-136. <https://doi.org/10.1080/21568235.2020.1816197>
- Malicay, L. (2023). The Role of Reflective Practice in Enhancing Teacher Preparation Programs. *International Journal of Advanced Research in Science, Communication and Technology*, 3(1), 872-882. <https://doi.org/10.48175/ijarsct-11973>
- Nicol, D. J. y Macfarlane-Dick, D. (2006). Formative assessment and self-regulated learning: a model and seven principles of good feedback practice. *Studies in Higher Education*, 31(2), 199-218. <https://doi.org/10.1080/03075070600572090>
- Ortega-Sanchez, C. (2016). Written Exams: How Effectively are We Using Them?. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 228, 144-148. <https://doi.org/10.1016/J.SBSPRO.2016.07.021>
- Padilla Carmona, M. T. y Gil Flores, J. (2008). La evaluación orientada al aprendizaje en Educación Superior: Condiciones y estrategias para su aplicación en la docencia universitaria. *Revista Española de Pedagogía*, 241, 467-486.
- Perrenoud, Ph. (2001). La formación de los docentes en el siglo XXI. *Revista de Tecnología Educativa*. XIV, 3, 503-523.
- Rivkin, S. G., Hanushek, E. A. y Kain, J. F. (2005). Maestros, escuelas y logros académicos. *Econometría*, 73(2), 417-458.
- Rodríguez Gómez, G. e Ibarra-Sáiz, M. S. (2015). La evaluación como aprendizaje y empoderamiento: hacia un aprendizaje sostenible en la educación superior. En M. Peris-Ortiz y J. M. Merigó Lindahl (Eds.), *Aprendizaje sostenible en la educación superior. Desarrollo de competencias para el mercado global* (pp. 1-20). Springer International. https://doi.org/10.1007/978-3-319-10804-9_1
- Ruffinelli, A. (2017). Formación de docentes reflexivos: un enfoque en construcción y disputa. *Revista facultad de Educación de la Universidad de Sao Paulo*, 43(1), 97-11. <https://doi.org/10.1590/S1517-9702201701158626>
- Ruffinelli, A. (2021). Oportunidades para aprender a ser profesor reflexivo en el currículum formativo. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 25(3), 137-156. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v25i3.9374>
- Sadler, D. R. (1989). *Formative assessment and the design of instructional systems*. Academic Press
- Saiz Linares, Á. y Susinos Rada, T. (2017). “Nos dabas la confianza para hablar”. El supervisor universitario en una práctica reflexiva. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 15(1), 55-69. <https://doi.org/10.15366/reice2017.15.1.004>
- Santos Guerra, M. Á. (2006). Escrito en la piel. Aprendizaje sobre evaluación a través de la experiencia. *UTE Teaching & Technology (Universitas Tarraconensis)*, 1, 251-281.
- Saxena, A., Prasad, M., Gupta, A., Bharill, N., Patel, O. P., Tiwari, A., Er, M. J., Ding, W. y Lin, C.-T. (2017). A review of clustering techniques and developments. *Neurocomputing*, 267, 664-681. <https://doi.org/10.1016/j.neucom.2017.06.053>
- Schön, D. (1983). *The reflective practitioner: how professional think in action*. Basic Books.
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Paidós.
- Taylor, S. J. y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Paidós.
- Thomas, G., Martin, D. y Pleasants, K. (2011). Using self- and peer-assessment to enhance students' future-learning in higher education. *Journal of University Teaching and Learning Practice*, 8(1). <https://doi.org/10.53761/1.8.1.5>

- Trigwell, K. y Prosser, M. (2014). Qualitative variation in constructive alignment in curriculum design. *Higher Education*, 67, 141-154. <https://doi.org/10.1007/S10734-013-9701-1>
- Vaillant, D. y Marcelo, C. (2015). *El ABC y D de la formación docente*. Editorial Narcea.
- Van Orman, D., Gotch, C. M. y Carbonneau, K. J. (2024). Preparing teacher candidates to assess for learning: A systematic review. *Review of Educational Research*. <https://doi.org/10.3102/00346543241233015>
- Villalobos, J. y Cabrera de, C. M. (2009) Los docentes y su necesidad de ejercer una práctica. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, 14, 139-166.
- Wati, S. (2023). Encouraging acehnese efl prospective teachers in reflective practice. *Tell-us Journal*, 9(2). <https://doi.org/10.22202/tus.2023.v9i2.6787>
- Wicking, P. (2022). Learning-Oriented Assessment as a theoretical framework for exploring teachers' assessment beliefs and practices. *Jalt Journal*, 44(1), 57-80. <https://doi.org/10.37546/jaltj44.1-3>
- Zeichner, K. M. (1994). Conceptions of reflective practice in teaching and teacher education. En G. Harvard y P. Hodkinson (Eds.), *Action and reflection in teacher education* (pp. 1-14). Ablex.
- Zeng, W., Huang, F., Yu, L. y Chen, S. (2018). Towards a learning-oriented assessment to improve students' learning a critical review of literature. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 30, 211-250. <https://doi.org/10.1007/S11092-018-9281-9>

Breve CV de las autoras

Aurora Badillo Tello

Doctoranda de Universitat de Barcelona - área Educación y Sociedad. Académica Planta Especial de Facultad de educación - Pontificia Universidad Católica de Chile. Profesora de Castellano (2010). Magíster en educación mención en evaluación de aprendizajes (2014). Licenciada en letras y literatura hispánica (2009). Amplia experiencia como formadora en Formación Inicial Docente y en desarrollo profesional docente. Aborda principalmente el área de evaluación educativa (evaluación en aula escolar y de educación superior), Metodologías de aprendizaje activas y Didácticas de la lengua castellana. Email: aurora.badillo@uc.cl

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-2013-8026>

Elena Cano García

Profesora Titular del Departamento de Didáctica y Organización Educativa de la Universitat de Barcelona desde 2001. Licenciada en Filosofía y Ciencias de la Educación (1990) y en Ciencias Económicas y Empresariales (1995). Doctora en Ciencias de la Educación (1996) por la UB. Premio Extraordinario de Doctorado. Coordinadora del Grupo de Investigación Consolidado LMI (Learning, Media & Social Interactions) (2021 SGR 00694). Coordinadora hasta 2023 y actual miembro del Equipo de Innovación Docente en Evaluación y Tecnología GIDAT (GINDOC-UB/152). Correo: ecano@ub.edu

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-2866-5058>