

Aspectos actitudinales de los docentes y su alcance en el proceso de autoevaluación institucional

Attitudinal aspects of teachers and their scope in the institutional self-assessment process

Karent Joaneth Acosta-Carrillo¹  

Diana Clariza Acosta-Carrillo² 

¹ Magíster en Educación, Corporación Universitaria Minuto de Dios, Villavicencio, Colombia. Correo electrónico: Kacostac@uniminuto.edu.co

² Master of Business Administration. EIDHI International University. USA. Correo electrónico: dacosta90@gmail.com

Recibido: 31 de mayo de 2020

Aceptado: 23 de mayo de 2023

Publicado en línea: 22 de junio de 2023

Editor: Matilde Bolaño García 

Para citar este artículo: Acosta, K. y Acosta, D. (2021) Aspectos actitudinales de los docentes y su alcance en el proceso de autoevaluación institucional. *Praxis*, 19(2), 2023. 160-174.

RESUMEN

El objetivo principal de esta investigación es comprender los factores comportamentales de los docentes frente a los procesos de autoevaluación institucional. El enfoque del artículo es interpretativo (hermenéutico), de índole mixta (cualitativa-cuantitativa). Se abordaron profesores en ejercicio y en formación, especializados, hombres y mujeres, de diferentes programas en los tres niveles de la educación formal. La información fue recopilada a través de observaciones, encuestas, diálogo con las fuentes y antecedentes institucionales. Este estudio, de tipo exploratorio, refleja problemáticas y escenarios reales, observados de forma global e intervenidos mediante la aplicación de instrumentos. Como resultado, se determina que las autoevaluaciones generan alto impacto en la población objeto de estudio toda vez que se evidencia la ausencia de valoración del ser como parte integral del maestro en el proceso de calidad. Se concluye que los planes de mejoramiento, a partir del insumo de información brindado por los procesos evaluativos, hacen que la autoevaluación se convierta, después de todo, en un proceso de autocrítica, una posibilidad enriquecedora de reflexión y mejoramiento continuo.

Palabras clave: evaluación educativa; calidad educativa; actitud del docente; motivación; aptitud.

ABSTRACT

The main objective in this research is to understand teacher's behavioral facts when they face institutional self-assessment. This article approach is interpretive (hermeneutic) from a mixture nature (qualitative and quantitative). Practicing and training teachers were addressed, also specialized teachers, women and men from the 3 different levels in our formal education.

This information was collected by observations, surveys, speaking to sources and institutional background, and exploratory research which reflects real problems and scenarios, globally observed and intervened through the application of instruments. As a result, it is determined that self-assessment generates a high impact on the studied population, as we can see a lack of valuation of being, as an integral part in the quality control process for teachers. We can conclude that the improvement plans, with the information input provided by assessments processes, turn self-assessment into, after all, in a process of self-criticism, a rich full possibility for reflexing and continuous improvement.

Keywords: educational assessment; education quality; teacher behavior; teacher attitude; motivation; ability.

INTRODUCCIÓN

“La calidad empieza con la educación y termina con la educación”.

Kaoru Ishikawa

Diversas fases han influido en la transformación educativa a principios del siglo XXI; especialmente, los cambios durante los años ochenta y noventa propiciados por la modernización del Estado y su descentralización. Esta tendencia ha conllevado a implementar un término que hace eco en los diferentes procesos y que se ha convertido en referente para el Ministerio de Educación Nacional (MEN): la calidad. Alrededor de este concepto se ha ajustado el accionar de un sistema que propone la optimización de oportunidades educativas y que, analizado desde los diferentes entornos, genera cambios desde sus estructuras internas y externas para estar a la vanguardia de una sociedad competitiva (Tello y Aguaded, 2009, p. 31).

Salvo definiciones convencionales, la calidad se ha convertido en un término universal, una palabra de moda que hace juego con todo, en lo social, lo político, lo económico, lo cultural y lo educativo. Como afirma Rengifo-Millán (2017), su “naturaleza multidimensional y los múltiples enfoques que ha tenido a lo largo de la historia” (p. 1255) han recreado una epistemología en la teoría y en la praxis que requiere de un trabajo colaborativo y en equipo para alcanzar la excelencia.

En la Constitución de 1991 se plantearon las bases ideológicas de la formación colombiana. Más detalladamente, en el artículo 67 se estableció:

La educación formará al colombiano en el respeto a los derechos humanos, a la paz y a la democracia; y en la práctica del trabajo y la recreación, para el mejoramiento cultural, científico, tecnológico y para la protección del medio ambiente.

En impulso de esta norma, la Ley 115 de 1994 (Ley de Educación) señaló que “la educación es un proceso de formación permanente personal, cultural y social, que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y de sus deberes”.

Estos aspectos de carácter conceptual e ideológico fundamentaron los fines y los propósitos para la educación de los colombianos en los diferentes ciclos académicos. En esta cultura educativa la evaluación se tornó transversal dentro de los procesos de enseñanza-aprendizaje y se dio paso a la correlación entre calidad, adaptabilidad, eficiencia, eficacia, competitividad, entre otras. Asimismo, Herrera-Serrano y Sánchez-Cabrera (2013) afirman que “la dinámica de la evaluación generó constructos desde su propio desempeño para la toma de decisiones acerca de la marcha de los procesos que en ella operaron” (p. 13).

En el campo de la educación, la evaluación guarda una estrecha relación con el proceso de calidad. En esa medida, se entiende como una práctica dinámica que enriquece y direcciona desde un enfoque específico el proceso de retroalimentación. La evaluación se convierte entonces en una herramienta que, en un mercado globalizado como el de la educación, exige a sus participantes constructos epistémicos que, desde la teoría y la praxis, aportan elementos comunicativos encaminados a lograr la eficiencia y la eficacia en el cumplimiento de requerimientos del medio cultural y social. Así, en últimas, la pluralidad de estrategias para renovar el servicio educativo se da por la demanda de mercados. Al respecto, Rodríguez (2010) afirma:

las tendencias de la Nación y las de un mundo global y competitivo son generadoras de altas exigencias en los procesos productivos y sociales, por lo cual la formación de profesionistas debe tener el máximo de competencias para enfrentar su entorno (p. 18).

Al amparo de una reinventada visión empresarial, la educación, bajo el enfoque organizativo, construye en la praxis talentos que promueven competencias en el ser, el saber y el hacer, que impulsan una sociedad competitiva y sostenible.

Sumado a lo anterior, cabe tener en cuenta que en su accionar los sujetos son expuestos a un sinnúmero de variables propias del ser y del hacer del ambiente en el que se desenvuelven a diario —sus entornos económico, familiar, laboral, social, emocional o académico—, asumiendo al tiempo roles que los integran. La calidad, en particular, direcciona

un estándar enfocado al resultado en términos de productividad, en donde el talento humano es un recurso más trabajado desde el hacer. Ahora, sin lugar a dudas, también es cierto que construir calidad desde el ser fomenta los valores corporativos, crea espacios comunes de participación y potencializa el sentido de pertenencia al encaminar el propósito para lograr una mejora continua real dentro del proceso de evaluación educativa.

Tal como aseguran Cuevas y Moreno (2016), “en el mundo contemporáneo la evaluación docente ha cobrado un papel muy relevante en dos sentidos: evaluación para la rendición de cuentas y evaluación para la mejora” (p. 5). Desde esta perspectiva, los procesos evaluativos tienden a encontrar oportunidades de mejora que, aunadas a la planificación y articulación de los esfuerzos, propician un direccionamiento estratégico, estructural y funcional alineados a un entorno flexible, dinámico, innovador, que enmarca el uso de las competencias y herramientas virtuales (Área, 2003, p. 3, citado en Díaz *et al.*, 2016, p. 144). Por otro lado, desde el campo epistemológico, el desarrollo teórico-metodológico de la evaluación está influenciado por un paradigma de corte psicoestadístico en el que los resultados cuentan más que los procesos. Sin embargo, este tipo de evaluaciones cuantifican lo que es simple de medir, el hacer, y no necesariamente lo que es valioso, el ser (Arbesú y Olivos, 2018 p. 3).

En definitiva, es claro que los criterios evaluativos influyen en una transformación educativa. Desde esta perspectiva, el presente artículo muestra de manera cuantitativa el impacto del ser sobre el accionar del docente en los escenarios ontológicos y deontológicos. Para ello se entiende que, si bien parece perfectamente claro que los compendios de carácter cognitivo han estado por encima en la escala de valoración del deber ser, es preciso que la evaluación resignifique la definición de sus criterios, indicadores y beneficios en torno a un servicio educativo adaptable, proactivo y sostenible que potencialice el desarrollo del talento humano.

Es así como la búsqueda continua de la excelencia y la calidad a nivel educativo abraza a las organizaciones que, hoy por hoy, están en constante revolución educativa. Se trata de desaprender para aprender y de resignificar nuevas opciones que permitan cam-

bios en procesos educativos desde el ser, el saber y el hacer, de forma que se brinde no solo una educación de inmediatez, sino un proceso formativo integral en un proyecto de vida. En esa búsqueda, los espacios de autoevaluación institucional por lo general buscan diagnosticar las debilidades y fortalecerlas en pro de una excelencia educativa. Sin embargo, los instrumentos de control y seguimiento de los que se dispone son insuficientes porque no contemplan las necesidades particulares de las instituciones para evaluar su accionar, ni atienden a las actividades específicas que desarrolla el docente durante su gestión con miras a generar juicios valorativos y evidenciar si las estrategias propuestas cumplen el alcance para el que fueron diseñadas. En este orden de ideas, se hace necesario que el presente constructo epistémico investigativo relacione algunos efectos en el comportamiento y la percepción de los educadores con respecto a la construcción, la valoración y el alcance de las autoevaluaciones institucionales.

METODOLOGÍA

El método de investigación empleado es desarrollado y orientado de manera transversal según un enfoque interpretativo (hermenéutico) de índole mixta (cualitativa-cuantitativa). Las dos aproximaciones se combinan en todo el proceso o, al menos, en la mayoría de sus etapas, facilitando la transformación de información para su análisis (Guémes y Nieto, 2015, párr. 9).

La información se recopiló a través de observaciones, encuestas, diálogo con las fuentes y antecedentes institucionales. De esa manera, la investigación tiene un alcance de tipo exploratorio, partiendo de problemáticas y escenarios reales que fueron analizados de forma global e intervenidos mediante la aplicación de instrumentos, para hacer una triangulación de la teoría desde los constructos epistémicos del investigador en su realidad con su tema de estudio, marcos referenciales y datos emitidos por las herramientas de recolección.

En todo el contexto evaluativo se orientó una estructura formal que contempló una pregunta generadora, la validez de los instrumentos, la aplicación de estos y sus posibles resultados. No obstante, no incluyó los aspectos actitudinales que, valga reco-

nocer, se pueden convertir en una variable que dé un giro inesperado a los resultados del estudio, tal como lo indican Manterola *et al.* (2018): “La precisión en las mediciones está influenciada por el que mide (observador), por aquello con lo que se mide (instrumento de medición); y por lo que es medido” (párr. 5).

Este estudio abordó a docentes en ejercicio y en formación, actores protagónicos con amplia y reconocida experiencia y experticia en su disciplina. Esta participación incluyó a hombres y mujeres de los diferentes programas en los tres niveles de la educación formal.

Técnicas e instrumentos de análisis de recolección

Uno de los instrumentos utilizados fue la encuesta o cuestionario compuesto por una variedad de preguntas cerradas o abiertas a las que el participante puede responder oralmente o por escrito, cuyo fin es poner en evidencia determinados aspectos. Además, permite el análisis masivo de conocimientos y opiniones de las actuaciones en los diferentes procesos que se autoevalúan. Es una herramienta versátil para recopilar información que guarda estrecha relación con la investigación desde la perspectiva objetivista, proporcionando exactitud y consistencia a los hallazgos respecto a las variables de estudio.

De igual forma, se tuvieron en cuenta los resultados de una autoevaluación institucional diseñada para recopilar información de los docentes a partir de tres categorías: la primera, de ocho preguntas, buscaba no solo indagar por el conocimiento que los participantes tenían sobre la autoevaluación, sino su compromiso y participación activa en este proceso; otra formulaba seis preguntas acerca de las diferentes acciones que el maestro desarrolla en la autoevaluación institucional, y la última, compuesta de cinco preguntas, determinaba la retroalimentación, los agentes facilitadores, el paso a paso y los resultados que permiten la eficiencia y pertinencia para plantear decisiones en pro de los educadores, considerando los aspectos actitudinales que tienen incidencia en la autoevaluación institucional en la búsqueda y exploración de la excelencia.

Para establecer la validez de un estudio, “se debe analizar la presencia de sesgos (errores sistemá-

ticos) como mínimo en el diseño de investigación, los criterios de selección y la forma de llevar a cabo las mediciones” (Villasís-Keever *et al.*, 2018, p. 415). Asimismo, “la confiabilidad de un instrumento de medición está dada por su aplicación repetida al mismo individuo u objeto con resultados iguales” (Sampieri, 2018, p. 200). A la luz de estos constructos, el cuestionario utilizado en la investigación se validó por medio de un juicio de expertos, respaldado con un asesor del Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE) y administrativos institucionales.

Por otra parte, se elaboró una matriz de categorización que describe el para qué en la construcción de las preguntas y su importancia en la recopilación de información requerida en la investigación. Como finalidad de la encuesta se planteó determinar el proceso de seguimiento y control sobre el plan de mejoramiento institucional (PMI), el cual detalla tres etapas para el mejoramiento de la calidad institucional. La *primera*, autoevaluación, la *segunda* elaboración del plan de mejoramiento y finaliza con la *tercera* etapa de seguimiento y evaluación. Cada etapa se compone de pasos a ejecutar por los docentes a fin de lograr al interior del proceso una sinergia que integre el insumo de información con el resultado de manera coherente, continua y propositiva.

Es de anotar que los datos encontrados no solo reflejan un problema actitudinal, sino uno actitudinal del docente frente a la evaluación realizada anualmente, lo que ha suscitado un proceso activo de autorrevisión sobre el entorno y los participantes. En otras palabras, los aspectos comportamentales de los profesores frente a las diferentes tareas que deben realizar en cada gestión reflejan la necesidad de cambiar el paradigma educativo desde un modelo basado casi con exclusividad en el conocimiento a otro sustentado en la formación integral de los individuos. La multidisciplinariedad y la intercomunicación son herramientas que deberían ser parte de los modelos organizativos en las instituciones educativas (Mora, 2004, p. 33).

RESULTADOS

Los procesos y las estrategias docentes implican aciertos o desaciertos que deben sustentarse con alternativas de solución o mejora continua a través de los años, determinadas por herramientas de

controles o seguimientos que estipulan la coevaluación. Con ese fin, es importante considerar las normas para las evaluaciones establecidas en 1981 por el *Joint Commitee* y revisadas en 1994 por el *Program Evaluation Standards*, que buscan fomentar la toma de decisiones oportunas en contextos reales evaluativos con miras a que las estrategias se apliquen en cada proceso de evaluación, es decir, al decidir realizar una evaluación, diseñarla e implementarla, al informar los resultados y al aplicar las conclusiones asegurando que estas acciones sean útiles, viables, precisas y éticas. De este modo, se espera asegurar una evaluación sistemática, integral e innovadora que desarrolle un plan de progreso a corto y a largo plazo (Stufflebeam y Shinkfield, 2012, p.15).

Lo anterior es, precisamente, lo que se ha intentado por años a través del PMI. Sin embargo, la rotación de personal y la falta de información relevante frente a los procesos de autoevaluación han hecho que un 80 % de los docentes encuestados consideren que no cuentan con el insumo principal, la información, para garantizar un buen desempeño (figura 1).

Figura 1. Información relevante en procesos de autoevaluación.



Fuente: elaboración propia.

Además, la nula retroalimentación de los resultados de las tareas en marcha, sumada al trabajo institucional en el aula, los proyectos, los requerimientos administrativos y las actividades, hacen que el 50 % de los encuestados no tengan un compromiso real y responsable en la entrega de productos dispuestos por el líder (figura 2).

Figura 2. Cumplimiento en la entrega de tareas.



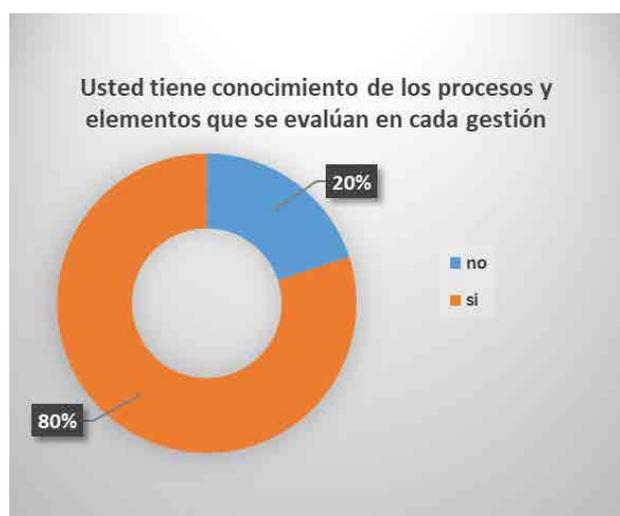
Fuente: elaboración propia.

A través de estos hallazgos se aumenta la comprensión del fenómeno estudiado ya que, a pesar de que los docentes del plantel asumen un papel trascendental en la autoevaluación anual desde su experiencia en el salón de clases y la institución, no ven reflejada su percepción por falta de tiempo y de espacios para comunicar resultados de avances y dificultades de los componentes del proceso. En este orden de ideas, conviene tener presente que, como dice Santos (1999), no se pueden “comparar realidades que son incomparables y mucho menos tomar decisiones que sigan acentuando la desigualdad” (Santos 1999, citado por Rodríguez, 2010, p. 15), es decir, no es posible percibir la calidad de la misma manera en las personas, las experiencias y los centros educativos. Asimismo, no se debe “evaluar sin considerar que, en su producción como cualidad dinámica y multidimensional, el término de calidad ha sufrido cierto desdibujamiento en su significado” (Albornoz 2005, citado por Rodríguez, 2010, p. 2).

Como apuntan Viñals y Cuenca (2016), el educador actual deja de ser transmisor para convertirse en gestor de aprendizaje, guía, inductor de cambios, *coach*, facilitador de experiencias, suscitador de discusión y crítica, generador de hipótesis, planteador de problemas y alternativas, promotor y dinamizador de cultura (p. 110). Sin embargo, esta labor es muy compleja si el docente y sus pares no proveen procesos de discusión y negociación para reconstruir puntos de vista que puedan generar una disposición para su motivación y transformación.

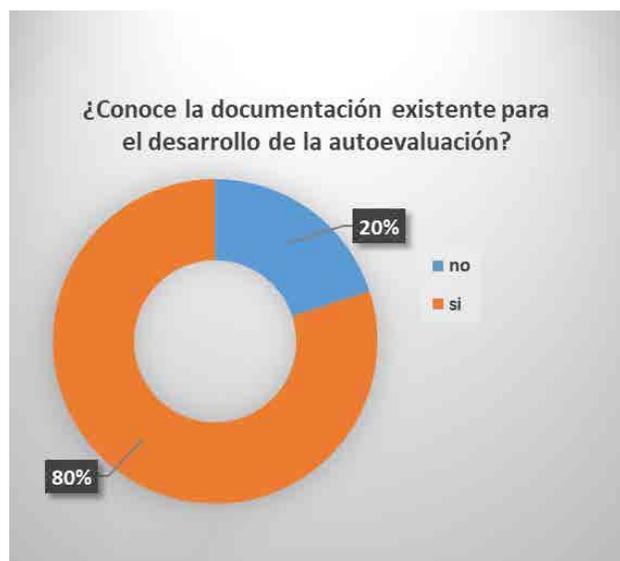
En las figuras 3 y 4 se muestra que el 80 % de los profesores que se entrevistaron saben de los protocolos que se deben implementar para dar cumplimiento a su labor, así como de su rol en la autoevaluación, ubicando la notabilidad de esta en el proceso de gestión. No obstante, como muestra la figura 5, se tiene una alerta referente a la comunicación de resultados, pues se evidencia que solo el 30 % recibe retroalimentación de los métodos de mejoramiento institucionales, y el 70 % de los docentes desconocen información que puede ser un insumo útil para fortalecerse frente a las debilidades de la institución.

Figura 3. Conocimiento de procesos.



Fuente: elaboración propia.

Figura 4. Documentación de autoevaluación.



Fuente: elaboración propia.

Figura 5. Comunicación-resultado.

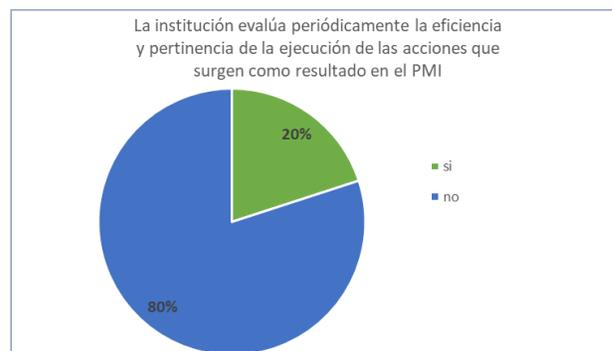


Fuente: elaboración propia.

La motivación es fundamental para satisfacer las necesidades y los deseos, pero también permite realizar de manera óptima las diferentes labores y ser más productivos y felices en el trabajo. Ahora bien, si no hay una buena comunicación, la desmotivación invade al grupo, lo que puede reflejarse en el bajo rendimiento, disminución de la productividad, mala calidad en las tareas realizadas y falta de interés.

Hay una brecha importante sobre la que se debe trabajar para garantizar que los docentes conozcan los resultados y los avances del plan de mejoramiento, de modo que puedan tomar acciones en busca de cumplir los objetivos planteados. De otra forma, la comunidad educativa podría verse impactada de manera directa dado que sus acciones no serán coherentes. También cabe tener en cuenta lo que afirma Zorrilla (2001) al respecto: “los problemas educativos tienen dimensiones pedagógicas, económicas, burocráticas, jurídicas, psicológicas, políticas e incluso culturales que deben ser identificadas y tomadas en cuenta para maximizar el logro de la calidad” (p. 11).

Figura 6. Evaluación periódica.



Fuente: elaboración propia.

Aunque existe una participación activa de los educadores involucrados en la autoevaluación, no todos asumen un rol activo en el grupo, pues, como se observa en la figura 6, solo el 20 % afirma recibir apoyo de sus homólogos para interactuar en este proceso cada año. En este sentido se tiene una oportunidad de mejoramiento afianzando habilidades blandas (de relacionamiento) entre el cuerpo docente a fin de mitigar el individualismo laboral y buscar el cumplimiento de objetivos conjuntos, mejorando las relaciones laborales y, por ende, el trabajo en equipo. De igual forma, es importante que se mejoren los canales de retroalimentación de estas evaluaciones ya que, como lo indica la figura 5, pese a existir una alta participación en el proceso, la comunicación de resultados no es fluida y baja los niveles requeridos para accionar los ajustes necesarios que garanticen el mejoramiento continuo de los planes institucionales.

El plan de mejora como herramienta involucra objetivos, necesidades detectadas, acciones, tareas, metodologías y recursos en pro de obtener resultados en las instituciones (Arnaiz *et al.*, 2015, p. 328). En este orden de ideas, sería fundamental que los docentes tengan la información necesaria sobre lo que deben hacer y entregar, ya que el 90 % de los entrevistados no tienen claro su papel dentro de las autoevaluaciones, de modo que se les dificulta identificar acciones para superar las dificultades y así encaminar sus recursos a una buena labor. De otro lado, considerando que el 50 % no muestra un compromiso real frente a su responsabilidad dentro del proceso de autoevaluación, se debe revalidar el apoyo dentro del cuerpo docente, generando compromiso y cumplimiento con las tareas y apoyo al líder.

Después de todo, se busca tener en cuenta la premisa del modelo europeo de excelencia EFQM: “los aspectos teóricos que hacen parte de la gestión de calidad, bajo este modelo, validan criterios como liderazgo, política, estrategias, personas, alianzas, recursos, procesos, resultados en clientes, en la sociedad, siendo claves de forma general en una institución” (Quito, 2018, p. 17). Se trata, en fin, de satisfacer de manera equilibrada las necesidades y las expectativas de todos los participantes, buscando su pleno desarrollo a través del refuerzo de mecanismos de comunicación, motivación y participación para lograr una fidelización con la empresa. En po-

cas palabras, es necesario propiciar un diálogo entre el recurso humano que integra los procesos y la organización.

En síntesis, se tiene que la población docente en su mayoría no tiene clara la información insumo de la autoevaluación y que desconocen la intención de esta toda vez que no se hacen las diferentes acciones que se plantean en el PMI al realizar dicho proceso. Asimismo, no se cuenta con el seguimiento, el control ni la retroalimentación que se requieren para verificar que los planes de mejora den oportunidad al resultado dentro de un método de calidad. He aquí cómo la reflexión que se hace a partir de los gráficos, resultados de los cuestionarios, expone una serie de factores que no solo están afectando el resultado cuantitativo de la autoevaluación institucional exigida por el MEN, sino que tienen un impacto en el ser, el saber y el accionar de los integrantes del plantel. No se debe olvidar que “una buena gestión es la clave para que cada integrante de una institución tenga sentido y pertenencia dentro de un proyecto que es de todos” (MEN, 2004, p. 14). Se requiere que todos se proyecten hacia la misma meta en aras de consolidar la institución y mejorar la calidad.

Asimismo, es fundamental considerar que con una buena evaluación en las gestiones académicas se busca comprender y aprender del ejercicio que se realizó para poder cumplir con una filosofía institucional. Por ende, es necesario diagnosticar las fortalezas y las debilidades de cada entidad educativa y hacer un plan de mejora definiendo claramente las actividades y los responsables. Esto, a su vez, demanda un seguimiento progresivo que permita alcanzar los resultados propuestos no solo en la dirección propuesta a nivel organizacional, sino desde el MEN.

DISCUSIÓN

Este análisis no solo muestra una realidad del contexto institucional, sino que permite inferir una necesidad dentro del contexto de autoevaluación, de la que afloran debilidades como la ausencia de una comunicación asertiva, la dificultad para un trabajo colaborativo, la distancia que hay entre el liderazgo y el trabajo profesional, la apatía a los cambios frente a un adormecimiento en la zona de confort y la deficiencia que existe en los procesos de seguimiento y control en las diferentes labores

que componen cada gestión y que se implementan cada año en el PMI.

Es de anotar que el MEN considera prioritario incentivar, desde la heurística de instrumentos, la creación de herramientas para orientar y lograr mejoras en la formación de los pilares educativos impulsada por las reformas que se han dado en los últimos veinte años. Dicha consigna supone una evaluación institucional, que a su vez implica una reflexión con miras a estar a la vanguardia. En esa medida, puede que se requiera una reingeniería de procesos sobre la cual sea posible construir juicios intelectuales para la vida, transformando la teoría que se percibe del medio para construir un insumo comunicativo coherente, flexible y eficaz que permita formar sujetos integrales, capaces de generar aportes y de crear, innovar y hacer cambios acordes a la insuficiencia de los sujetos y del colectivo.

En la actualidad se yuxtaponen un sinfín de teorías en educación para tratar de entender y comprender los diferentes paradigmas evaluativos, metodológicos y pedagógicos que traen consigo las diferentes modificaciones educativas en la sociedad actuante. Por ejemplo, a través de los trabajos de Stufflebeam y Shinkfield (1995, citado por Mora, 2004, p. 2), Sánchez (2005), Gagné y Briggs (1996, citado por Esteller & Medina, (2009), p.59-60) es posible acceder a diferentes disciplinas teóricas y casuísticas para contrarrestar y argumentar reflexiones valorativas que conllevan a un consenso entre lo intrasubjetivo y lo intersubjetivo. De esta forma, el investigador-docente puede establecer, según su conocimiento previo y el nuevo, juicios que permitan definir la forma productiva para la aprehensión de conocimientos (saber qué: contenidos), habilidades (saber cómo: saberes procedimentales) y praxis (aplicación en contextos educativos y evaluativos).

Frente al desarrollo productivo, Almanza *et al.* (2018) afirman que la propuesta de Taylor se caracteriza por la toma de decisiones al amparo del método científico. En esa medida, el aspecto evaluativo, la división de actividades y la asignación de responsables son relevantes. Por ende, puede interpretarse que el talento humano es un recurso valioso siempre y cuando, como dicen Barrera *et al.* (2012), exista una directriz que permita cautivar a mejores profesionales y, también, perfeccionar algunos elementos de evaluación.

Es en este espacio de autoevaluación donde se puede generar un aporte en los subsistemas de este gran sistema. La teoría constructivista, siguiendo el método de aprendizaje basado en problemas o PBL (*Problem Based Learning*) implementado en algunos planteles, hace una invitación a reestructurar lo que se requiera a nivel epistemológico, axiológico, comunicativo, pedagógico o evaluativo para empezar a construir. De esta manera es posible modificar las debilidades que impiden avanzar y transformar escenarios educativos tradicionales en escuelas activas, cuyos integrantes sean elementos valiosos y necesarios para la configuración de una sociedad democrática, crítica y de pensamiento científico.

Por ende, puede considerarse que la autoevaluación arroja insumos valiosos en los diferentes procesos del sistema educativo para direccionar la toma de decisiones. El *Joint Committee on Standards for Educational Evaluation* define este proceso como el “enjuiciamiento sistemático de la valía o el mérito de un objeto” (Stufflebeam y Shinkfield, 1993, p. 19 citado por Jiménez, 2019, p. 187), lo que implica siempre emitir un “juicio” valorativo.

En efecto, hoy en día, más allá de una descripción observable, se debe tener en cuenta la hermenéutica interpretativa del accionar del educando en su entorno. Entonces, el evaluador debe determinar y relacionar diferentes criterios. Esto es lo que lleva a Escudero (2003) a hablar de una “tercera generación de la evaluación”, donde los juicios son un “contenido intrínseco” de una calificación por procesos, de la que aflora un suceso evaluativo orientado al plan de desarrollo curricular y en la práctica “educativa global” Rodríguez, (2010), tal como lo establece el estudio nacional de evaluación (*National Study Committee on Evaluation*) desde su creación en 1964.

Asimismo, Herrera-Serrano y Sánchez-Cabrera (2013) aducen que “la dinámica de la evaluación genera constructos desde su propio desempeño para la toma de decisiones acerca de la marcha de los procesos que en ella operan” (p. 13). Además, si se hace una revisión del clásico concepto expuesto por Taylor, la evaluación puede asumirse como un paso a paso que identifica el grado de congruencia entre las realizaciones y los propósitos que se establecieron previamente. Esta interpretación lleva a reflexionar sobre la variedad de conceptos que son puestos en escena para brindar un abanico de

opciones a empresas dentro de la heurística y el diseño de instrumentos evaluativos que están alrededor de unas políticas claras de la institución, la comunidad formativa y el MEN. En este orden de ideas, a las categorías de autoevaluación y evaluación en las que se ha profundizado en las líneas anteriores se les pueden sumar otras como calidad, servicio, eficacia e instrumentos. Todas ellas se enmarcan en el proyecto educativo institucional (PEI), en sus áreas de gestión, en el currículo y en el PMI, subsistemas dentro del extenso y complejo sistema educativo.

El impacto que tienen el concepto, la autoevaluación y sus diversos métodos en la profesión docente recae en una difícil tarea de apropiación y aplicación. Si bien es cierto que se cuenta con unas directrices estipuladas en el PEI y en el manual de convivencia de cada institución, estas normas dentro del contexto real se encuentran enmarcadas en un antes, un durante y un después del proceso educativo acorde al indicador dentro del factor que se autoevalúa.

Esta puesta en escena por alcanzar la excelencia académica, que día a día sitúa al educando como un integrante importante y prioritario del recurso humano en el sistema, ayuda a encontrar la raíz de las diferentes falencias, así como las posibles fortalezas y estrategias que contribuyen a construir un PMI. En todo caso, es claro que se requiere de un proceso coherente, continuo, que permita evidenciar el paso a paso y la terminación de actividades propuestas al finalizar la autoevaluación.

Actualmente, la autoevaluación exige retroalimentación, compromiso de todos los participantes y habilidades comunicativas que integren los valores y principios de la institución. De igual modo, es preciso contar con un control y seguimiento en las diferentes tareas que surgen de la socialización, la controversia diplomática y el diálogo consensuado, en pro de facilitar estrategias y a su vez herramientas que conduzcan a las diferentes estructuras que se reflejan en las guías propuestas por el MEN.

Este tipo de esfuerzos por autoevaluarse se proyectan, en últimas, en un conjunto de acciones sistémicas enfocadas a una calidad que permea a las instituciones desde la infraestructura, sus clientes (educandos), el recurso laboral (entre ellos, los docentes) y la parte administrativa, subsistemas que hacen parte del sistema de calidad evaluativo. Ahora

bien, para este fin no se debe dejar de lado la coherencia y cohesión textual de los documentos que hacen parte de las etapas y pasos del plan de mejoramiento institucional, pues sus dimensiones teóricas, metodológica, praxiológica y procedimental reflejan las particularidades del contexto educativo, importantes para considerar el diseño de algunas propuestas o programas de evaluación en el plantel.

En términos de retroalimentación, la Red Iberoamericana de Investigadores de la Evaluación de la Docencia (RIIED, 2008) afirma que

es indispensable la comunicación asertiva en los resultados de las evaluaciones a todos los participantes en el ejercicio, de tal forma que esta información les pueda ser válida para generar cambios y transformar las prácticas que se requieran a nivel personal y laboral (p. 137).

La actual es una década de cambios dentro de la sociedad del conocimiento. Ha sido una época difícil de adaptación, pero también se ha convertido en un desafío, moldeado por tareas y actividades propias de la sociedad moderna, que sirve para el análisis de estas innovaciones. Sin embargo, conviene recordar que después de todo, como dice Drucker (1999, citado por Gómez, 2020, p. 18), lo más importante no es la cantidad de conocimiento, sino su productividad para la satisfacción de demandas sociales.

Con el fin de buscar soluciones ante las demandas y los desafíos constantes que presenta el entorno educativo, cada docente adquiere autonomía para obtener la información y reproducirla dentro de su quehacer. De esta forma, el contexto termina moldeando no solo los factores cognitivos (como las ideas y los pensamientos), sino los emocionales (sentimientos) y conductuales (acciones observables) de los profesores ante sus pares. No obstante, esta independencia puede alejarse de la eficacia y la eficiencia personales al asumir una comunicación no genuina.

La participación poco responsable, solidaria y creativa por parte de algunos docentes puede hacer que el discurso varíe en función de lo que se *debe* decir y no de lo que se *quiere* decir, una adaptación que permea el lenguaje corporal. Se trata de casos en los que, como dice Goffman (1951, citado por Gonet, 2020, p. 3), el individuo asume un personaje

acorde al escenario en donde se encuentre, lo que permite moldear su lenguaje verbal y no verbal asumiendo diferentes posiciones y roles dentro de su cotidianidad.

De cualquier forma, en todo proceso evaluativo —y en este caso de autoevaluación— el interés no se centra en las competencias blandas del participante, sino en la producción del conocimiento a través de sus años de experticia en su saber específico o en las asignaturas designadas cada año. Tal situación implica representar un rol dentro de un contexto establecido y cumplir con unas funciones predeterminadas y regidas por conductos regulares dentro de manuales de convivencia y políticas institucionales. En ese sentido, Bernad (1983) dice que “la actitud del maestro hacia los alumnos es el factor ambiental más importante en relación con el clima emotivo de la clase” (p. 187). Sin embargo, la actitud de las directivas también se convierte en un factor ambiental y fundamental en la relación con el clima laboral y emotivo del colaborador en todos los procesos que debe asumir en el ejercicio laboral.

El sistema educativo es un todo integral, una cadena que permite formar y referenciar desde sus líderes administrativos, pasando por los educadores hasta los educandos. En este ámbito, como dicen Herrera y Soriano (2004), “el mundo de las relaciones cara a cara también se rige por un sistema articulado y persistente de reglas, normas y rituales” (p. 61). Además, las acciones del emisor influyen en la respuesta del receptor, lo que implica un conjunto de predisposiciones, variables o cambios en situaciones predeterminadas. Así las cosas, cabe suponer que en ocasiones el docente puede abstenerse de emitir juicios críticos capaces de afectar su clima laboral. Esto lleva a deducir que los profesionales de la educación se mueven dentro de lo que autores como W. I. Thomas, R. E. Park, E. Burghess, F. Znaniecki, E. Faris y H. Blumer han denominado interaccionismo simbólico, especialmente cuando “la realidad experimentada, conocida y comprendida es una construcción social, la cual consiste en objetos sociales cuya significación está en dependencia de la conducta de las personas en relación con ellos” (Mercado y Zaragoza, 2011, p. 170).

Conocer los efectos en el comportamiento y la percepción de los docentes con respecto a la construcción, la valoración y el alcance de las autoevaluacio-

nes institucionales hace que el sistema educativo, visto desde cualquier campo, responda a la necesidad de modificar estructuras internas y externas para poder competir en la sociedad actual. La epistemología, los actos y los efectos comunicacionales hacen parte de un ciclo de desarrollo que busca el cumplimiento de los objetivos a cabalidad, atendiendo a las exigencias del medio cultural económico y social. Por ende, puede decirse que la novedad en los servicios fluye de acuerdo a la demanda de los mercados.

Rodríguez (2010), profesor investigador de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, afirma que las tendencias de la nación y las de un mundo global y competitivo generan altas exigencias en los procesos productivos y sociales, por lo cual la formación de profesionales debe proporcionar el máximo de competencias para enfrentar su entorno (p. 18). Este requisito implica que la labor del docente, más allá de brindar conocimiento en esta sociedad de la información, es apoyar la gestión y creación de ambientes de aprendizaje que permitan a los estudiantes obtener competencias.

Competencias, de hecho, es un término que:

surgió como una necesidad en el plano de la actividad productiva. Con este concepto se contempla la integración de conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes, emociones y sentimientos, así como valores. Se trata así de una serie de atributos que se deben empezar a tratar desde los primeros grados hasta que después puedan ser más específicos y relacionados con la labor que desarrollará el futuro profesional (Soubal, 2008, p. 330).

La globalización propone que el hombre productivo de hoy esté listo para desempeñar nuevas funciones y asumir nuevas responsabilidades en su quehacer. La funcionalidad y la pertinencia así planteadas deben estar acordes a las demandas de los avances tecnológicos y las necesidades de la sociedad cambiante. Ken Robinson, por ejemplo, aduce que no se requiere una “evolución”, sino una “revolución en la educación” en donde el sujeto sea creador al brindarle las condiciones necesarias para construir conocimiento de acuerdo a su necesidad de saber y hacer dentro de una sociedad. No se trata, entonces, de elaborar un conocimiento mecánico, sino de

permitir el florecimiento de sujetos que, además de profesionales integrales, sean personas capaces de transformar la sociedad. “Es entonces la gestión educativa la construcción de una relación entre profesores, directivos, alumnos y comunidad que participen hacia la calidad de la comunicación” (Jiménez, 2019, p. 224).

Una fundamentación que en efecto se demanda en los profesionales del siglo XXI es el saber ser, porque es a través de la experiencia y el vivenciar que el hombre puede ir autodesarrollándose, con el fin de impulsar procesos continuos de mejora en cada una de las diferentes competencias que debe adquirir dentro de su formación integral como ser individual y social. Ahora bien, de acuerdo con Marchesi (2009), “la calidad de la educación de un país no es superior a la calidad de su profesorado”. La docencia, por consiguiente, no se puede observar en pequeño, sino como un todo integrado, en donde el educador sigue una ruta desde lo hermenéutico hasta su transformación dentro y fuera del contexto académico. Esto exige tener en cuenta los factores actitudinales en los procesos de autoevaluación pues, como individuos en una sociedad, es natural que los profesores asuman personajes que interactúan en escenarios con roles determinados, representando “una amplia gama de logros intelectuales, sociales, morales y emocionales, teniendo en cuenta factores socioeconómicos, el medio familiar y su aprendizaje previo en un entorno determinado (Palma, 2008, párr. 7).

CONCLUSIONES

En la práctica habitual, más allá de un constructo conceptual y epistémico delegado a los líderes y docentes de cada gestión, se debe tener una coherencia entre lo que se plantea en las estrategias y su desarrollo para fortalecer el PMI. Asimismo, al margen de los hallazgos obtenidos de las encuestas, es fundamental hacer una reflexión frente al impacto que se genera en los educandos dentro del ser, el saber y el hacer, pilares en su formación integral.

Por una parte, se reconocen ciertas debilidades en procesos informativos, competencias blandas y el accionar frente a tareas pendientes de la autoevaluación institucional. Por otra parte, es indudable que, si no se trabaja para encontrar oportunidades de mejoramiento, se dejarán de atender una serie

de factores a nivel individual, colectivo y académico, entre otros, que afectarán no solo el resultado cuantitativo de la autoevaluación institucional, sino el desarrollo cognitivo y actitudinal del educador toda vez que no se disponen de orientaciones claras y asertivas frente a cada proceso. Asimismo, al hacer una revisión de los antecedentes, es evidente la ausencia de procesos de retroalimentación que brinden información útil para generar cambios y transformar las prácticas que se requieran a nivel personal y laboral.

La evaluación ha tomado tanta fuerza en las últimas décadas que se ha vuelto popular y a su vez se ha transformado en uno de los conceptos que más han generado debate y contradicciones. Bajo este se encuentran teorías que abordan la calidad, expresión que se usa continuamente en el ámbito educativo porque permite medir no solo el currículo íntegro del educando en los cuatro pilares descritos por Delsors 1994, (citado por Aguilar y Díaz, 2018) —aprender a conocer, a hacer, a vivir con los demás y a ser, dentro y fuera del plantel—, sino de lo que se hace o se mueve dentro de las gestiones, pues la calidad como una significación polisémica no debe estandarizarse, sino acondicionarse a las características del medio educativo (p. 43).

Entre los aspectos más difíciles por atender se encuentran una autoevaluación constante y poco favorable para la institución frente al PMI, la apropiación del insumo informativo por parte de los docentes y la forma en que se reconoce la incidencia de la cultura, el contexto, la academia y los aspectos actitudinales en las diferentes acciones de los educadores. El único fin se resume en mejorar la calidad del servicio educativo, lo que refleja “la complejidad y tiempo que supone la consolidación de prácticas inclusivas que conduzcan a una mejora educativa” (Arnaiz *et al.*, 2015, p. 328).

Parece perfectamente claro, pero no sobra destacar la importancia de que los participantes de la autoevaluación institucional asuman compromisos de liderazgo e identidad con la institución. De este modo es posible promover la comunicación como una herramienta que direcciona el insumo en las organizaciones. De igual manera se facilita el accionar de un trabajo colaborativo, cuyas interrelaciones, regidas por valores institucionales como la responsabilidad, el compromiso, la disciplina y la iniciativa, proporcionan al profesional elementos para los

procesos de diagnóstico, planeación, ejecución, seguimiento y evaluación en la búsqueda de un mejoramiento continuo.

En ese sentido, es clave considerar que el trabajo colaborativo elimina las duplicaciones y reduce la cantidad de labores, pero también es un espacio para transmitir y retroalimentar información, así como para dar lugar al aprendizaje y a la capacidad de reflexión, dado que las tareas se coordinan y las responsabilidades se comparten. Por esta razón, este tipo de contribuciones pueden aumentar la eficiencia toda vez que los estímulos positivos y la retroalimentación fortalecen la confianza en sí mismo.

Finalmente, es necesario optimizar la información como un recurso fundamental en la institución, con el propósito de mejorar la productividad con eficiencia y eficacia organizacional. Para dicho fin resulta indispensable desarrollar una planeación profunda y estratégica, proceso que requiere de un esfuerzo intelectual alto, unos planes de acción claros, decisiones enfocadas en un propósito fundamentadas en el conocimiento y en la práctica organizacional, que contribuyan a las metas globales de las organizaciones académicas (Koontz y Weihrich, 1994, p. 121).

DECLARACIÓN DE CONFLICTO DE INTERESES

Los autores manifiestan que durante la ejecución del trabajo o la redacción del artículo no hay potencial de conflictos de intereses personales o ajenos a su voluntad, incluyendo malas conductas y valores distintos a los que usual y éticamente tiene la investigación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aguilar, M. A. C., Díaz, J. A. E. y Díaz, C. A. E. (2018). El juego como estrategia didáctica para favorecer la inclusión educativa: una respuesta a la experimentación de la alegoría intercultural. *Revista Electrónica de Investigación e Innovación Educativa -REIIE ISSN*, 41-49.

Almanza, R., Calderón, P. y Vargas-Hernández, J. G. (2018). Teorías clásicas de las organizaciones y el Gung Ho. *Revista Científica Visión de Futuro*, 22(1), 1-18. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=3579/357959311001>

Altablero. (septiembre-noviembre de 2007). Calidad y gestión en la institución. *Altablero no. 42*. El periódico de un país que educa y que se educa. <https://www.mineducacion.gov.co/1621/article-137440.html>

Arbesú, M. I. y Olivos, T. M. (2018). La evaluación docente en la universidad: Visiones de los alumnos. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 16(3), 87-102.

Arnaiz, P., Azorín, C. y García, M. (2015). Evaluación de planes de mejora en centros educativos de orientación inclusiva. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 19(3), 326-346.

Barrera Osorio, Felipe; Maldonado Carrizosa, Darío; Rodríguez Orgales, Catherine (2012-10) Calidad de la educación básica y media en Colombia: diagnóstico y propuestas. recuperado de <http://repository.urosario.edu.co/handle/10336/10907>

Bernad, J. (1983). *Factores y Procesos de Aprendizaje*. Educación Abierta.

Bolívar, A., Domingo, J. y Pérez-García, P. (2018). *Reconstruir la identidad profesional docente en la sociedad del conocimiento. El caso del profesorado de Secundaria en España*.

Constitución Política de Colombia [Const.]. Art. 67. 4 de julio de 1991 (Colombia). <http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=4125>

Cuevas, Y. y Moreno, T. (2016). Políticas de evaluación docente de la OCDE: La experiencia de la educación básica en México. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 24(120), art 3. <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.24.2283>

Díaz, A., Lucena, F. J. H. y Díaz, I. A. (2016). Propuestas de trabajo innovadoras y colaborativas e-learning 2.0 como demanda de la sociedad del conocimiento. *Estudios sobre Educación*, 20, 141-159.

Escudero, tomás (2003). Desde los test hasta la investigación evaluativa actual. Un siglo, el xx, de intenso desarrollo de la evaluación en educación. *Revista electrónica de investigación y evaluación educativa (relieve)*, v. 9, n. Consultado http://www.uv.es/relieve/v9n1/relievv9n1_1.htm

- Esteller L., V. A., & Medina, E.. (2009). Evaluación de cuatro Modelos Instruccionales para la aplicación de una estrategia didáctica en el contexto de la tecnología. *Revista Eduweb*, 3(1), 57–70. Recuperado a partir de <https://www.revistaeduweb.org/index.php/eduweb/article/view/304>
- Gómez, A. L. (2020). Humanismo y conocimiento. Marcuse contra Drucker. *Oxímora. Revista Internacional de Ética y Política*, (16), 16-32.
- Gonnet, J. P. (2020). ¿Por qué la interacción? Una reconstrucción de los escritos tempranos de Erving Goffman. *Revista Reflexiones*, 99(1).
- Guelmes, E. L. y Nieto, L. E. (2015). Algunas reflexiones sobre el enfoque mixto de la investigación pedagógica en el contexto cubano. *Revista Universidad y Sociedad*, 7(1), 23-29. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2218-36202015000100004&lng=es&tlng=es
- Herrera, M. y Soriano, R. M. (2004). La teoría de la acción social en Erving Goffman. *Papers: Revista de Sociología*, (73), 59-79. <https://ddd.uab.cat/record/480>
- Herrera-Serrano, D. y Sánchez-Cabrera, S. J. (2013). La autoevaluación institucional y su relación con la acreditación universitaria desde la Dirección Educacional. *Varona*, (56), 10-14. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=360633908003>
- Jiménez-Cruz, J. (2019). Transformando la educación desde la gestión educativa: hacia un cambio de mentalidad. *Praxis*, 15(2), 223-235. Doi: <http://dx.doi.org/10.21676/23897856.2646>
- Jiménez Moreno, J. A. (2019). Aproximaciones epistemológicas de la evaluación educativa: entre el deber ser y lo relativo. *Foro de Educación*, 17(27), 185-202. doi: <http://dx.doi.org/10.14516/fde.636>
- Koontz, H. y Weihrich H. (1994). *Administración: una perspectiva global*. McGraw-Hill. P. 121
- Manterola, C., Grande, L., Otzen, T., García, N., Salazar, P. y Quiroz, G. (2018). Confiabilidad, precisión o reproducibilidad de las mediciones. Métodos de valoración, utilidad y aplicaciones en la práctica clínica. *Revista Chilena de Infectología*, 35(6), 680-688. <https://dx.doi.org/10.4067/S0716-10182018000600680>
- Mercado, A. y Zaragoza, L. (2011). La interacción social en el pensamiento sociológico de Erving Goffman. *Espacios Públicos*, 14(31), 158-175. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=676/67621192009>
- Montero, J. (14 de septiembre de 2009). Calidad de educación y calidad del profesorado. ABC:COM <https://www.abc.com.py/edicion-impresa/opinion/calidad-de-educacion-y-calidad-del-profesorado-20741.html>
- Mora, J. G. (2004). La necesidad del cambio educativo para la sociedad del conocimiento. *Revista Iberoamericana de Educación*, 33, 13-37.
- MoraVargas, A. I., (2004). La evaluación educativa: Concepto, períodos y modelos. *Revista Electrónica «Actualidades Investigativas en Educación»*, 4(2), 0.
- Palma, E. (2008). Percepción y Valoración de la Calidad Educativa de Alumnos y Padres en 14 Centros Escolares de la Región Metropolitana de Santiago de Chile. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(1). <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=551/55160106>
- Quito, I. A. (2018). *Caracterización de la gestión de calidad bajo el modelo EFQM excelencia en las micro y pequeñas empresas del sector servicio – Rubro de actividades veterinarias del distrito de Huaraz, 2015* [Tesis de maestría. Universidad Católica Los Ángeles Chimbote]. Archivo digital. http://repositorio.uladech.edu.pe/bitstream/handle/20.500.13032/5427/GESTION_DE_CALIDAD_MODELO_EFQM_QUITO_CRUZ_INGRID_ARACELIS.pdf?sequence=1
- RED IBEROAMERICANA DE INVESTIGADORES DE LA EVALUACIÓN DE LA Rosales, C. (2000) *Evaluar es reflexionar sobre la enseñanza*. Tercera edición, Narcea, S.A. ediciones Madrid. Recuperado de <https://books.google.com.co/books?hl=es&lr=&id=4-4ZDg-63aQC&oi=fnd&pg=PA11&dq=autores+sobre+evaluacion&ots=Ecc3Wp2enL&sig=5uK832SnSOAOrd7Dt9BB02T9Ko#v=onepage&q=autores%20sobre%20evaluacion&f=false>

- Rengifo-Millán, M. (2017). Calidad en la Educación Superior desde las Ciencias Sociales y Administrativas. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 15(2), 1251-1270.
- Rodríguez, Arocho, W., (2010). El Concepto De Calidad Educativa: Una Mirada Crítica Desde El Enfoque Históricocultural. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, 10(1), 1-28.
- Sampieri, R. H. (2018). *Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw-Hill.
- Sánchez, N. (2005). El profesional de la información en los contextos educativos de la sociedad del aprendizaje: espacios y competencias. *Revista Electrónica Acimed*, 13 (2). Recuperado el 13 de mayo de 2010, de: http://bvs.sld.cu/revistas/aci/vol13_2_05/aci02205.Htm
- Soubal, S. (2008). La gestión del aprendizaje. *Polis*, 7(21), 311-337. <http://www.scielo.cl/pdf/polis/v7n21/art15.pdf>
- Stufflebeam, D. L., & Shinkfield, A. J. (2012). *Systematic evaluation: A self-instructional guide to theory and practice* (Vol. 8). Springer Science & Business Media.
- Tello, J. y Aguaded, J. I. (2009). Desarrollo profesional docente ante los nuevos retos de las tecnologías de la información y la comunicación en los centros educativos. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 2009(34), 31-47.
- Viñals Blanco, A., & Cuenca Amigo, J. (2016). El rol del docente en la era digital. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 30(2), 103-114.
- Villasís-Keever, M. Á., Márquez-González, H., Zurita-Cruz, J. N., Miranda-Novales, G. y Escamilla-Núñez, A. (2018). El protocolo de investigación VII. Validez y confiabilidad de las mediciones. *Revista Alergia México*, 65(4),414-421. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=4867/486759225011>
- Zorrilla, M. (2001). La reforma educativa: la tensión entre su diseño y su instrumentación. *Revista Electrónica Sinéctica*, (18), 11-23. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=998/99817934003>