



VALORACIÓN DE LA DOCENCIA UNIVERSITARIA DESDE EL ENFOQUE SOCIOFORMATIVO: PROPIEDADES DE UNA ESCALA PARA SU EVALUACIÓN

ASSESSMENT OF UNIVERSITY TEACHING FROM THE SOCIOFORMATIVE
APPROACH: PROPERTIES OF A SCALE FOR ITS ASSESSMENT

Martha Alejandrina Zavala Guirado

Instituto Tecnológico de Sonora

Jorge Eduardo Martínez Iñiguez

Universidad Autónoma de Baja California

Isolina González Castro (*)

Instituto Tecnológico de Sonora

María Fernanda Durón Ramos

Instituto Tecnológico de Sonora

México

Resumen

El presente estudio tiene dos objetivos, el primero es validar una escala para medir el desempeño del docente con las dimensiones del enfoque socioformativo, y el segundo es evaluar la práctica docente con dicha escala, para comprobar el apego hacia la socioformación. Para ello, se llevó a cabo un estudio instrumental y descriptivo, se construyó una escala con base al modelo teórico del enfoque socioformativo, ajustándose a cinco dimensiones: Mediación docente, Estrategias didácticas, Educación inclusiva, Evaluación valorativa y Formación integral. Por medio de 420 estudiantes se evaluaron a 28 docentes de una universidad de Sonora, México. Los resultados comprueban la validez de la escala por medio de un Análisis Factorial Confirmatorio y que los docentes muestran características deseables del enfoque. Se concluye que la escala muestra adecuadas propiedades psicométricas de consistencia interna y validez, además se demuestra que los docentes ponen en práctica los principios del enfoque socioformativo.

Palabras clave: Ambiente educacional; enseñanza y formación; innovación educacional; innovación pedagógica; método de enseñanza.

Abstract

The present study has two main objectives, first to validate a scale to measure performance of the professor with the socio formative approach and the second one is to evaluate teaching practice with such scale, to verify the attachment towards socioformation. It was conducted a descriptive and instrumental study. A scale was constructed within the theoretical model of the socio formative approach, adjusting to five dimensions: teaching mediation, didactic strategies, inclusive education, evaluative evaluation, and comprehensive formation. Through 420 students, 28 teachers of a University in Sonora, Mexico were evaluated. The results prove the validity of the scale by means of a Factorial Confirmatory Analysis, it was shown that teachers demonstrate desirable characteristics of the approach. It is concluded that the scale shows adequate psychometric properties of internal consistence and validity, furthermore, is demonstrated that teachers put in practice the principles of a socio formative approach.

Keywords: Educational environment; Teaching and training; Educational innovations; Teaching method innovations; Teaching Method.

(*) Autor para correspondencia:

Isolina González Castro
Instituto Tecnológico de Sonora, Sonora,
México
5 de Febrero 818 Sur, Col. Centro, Ciudad
Obregón, Sonora, México.
Correo de contacto: igonzalez@itson.edu.mx

©2010, Perspectiva Educacional
[Http://www.perspectivaeducacional.cl](http://www.perspectivaeducacional.cl)

RECIBIDO: 28.02.2021

ACEPTADO: 17.03.2022

DOI: 10.4151/07189729-Vol.61-Iss.2-Art.1209

1. Introducción

La sociedad de nuestros tiempos requiere de personas capaces de afrontar la incertidumbre, así como de encontrar solución a los problemas que aquejan a la humanidad, tales como el deterioro ambiental, la pobreza, la desigualdad económica, por mencionar algunos (Echeverría & Martínez, 2018). Para esto es necesario que en los espacios educativos se desarrollen competencias vinculadas con la resolución de problemas complejos, el trabajo en equipo, la investigación, la utilización de las nuevas tecnologías, el desarrollo de la sustentabilidad, el emprendimiento creativo, la comunicación oral y escrita en una segunda lengua, entre otras (Echeverría & Martínez, 2018; Schwab, 2016; Tobón, 2013; World Economic Forum, 2016).

Si bien es cierto que las Instituciones de Educación Superior (IES) han venido implementando diversas reformas, las mismas que permitieron instaurar el modelo hegemónico de las competencias con la finalidad de replantear sus procesos formativos (Díaz-Barriga, 2019), la realidad es que en las aulas universitarias sigue prevaleciendo una enseñanza enciclopédica y unidireccional, en la que el profesor universitario es el centro y portador del conocimiento, y el alumno es un ser pasivo dentro de prácticas pedagógicas que no guardan conexión alguna con los problemas que aquejan a la humanidad (Arreola, Palmares & Ávila, 2019; Díaz-Barriga, 2019; Martínez, Tobón & Soto, 2021; Rojas, 2016; Tobón, 2013).

La necesidad de innovar los procesos educativos es eminente ante las demandas sociales y cambios psicopedagógicos que requiere la educación, esto implica un cambio educativo que sea intencional, deliberado, donde se involucren procesos de mejora educativa, el cambio de prácticas tradicionales y creencias en las prácticas pedagógicas orientadas a cubrir las problemáticas y necesidades de las instituciones educativas. La Organización de las Naciones Unidas (ONU), en el 2016, declaró que la innovación constituye un cambio que incide en algún aspecto estructural de la educación para mejorar su calidad, lo cual puede ocurrir a nivel de aula, de institución educativa y del sistema escolar. Declaró, asimismo, que la innovación representa un todo dentro de la educación, es decir, que puede retomarse desde un aula de clases, una institución educativa o un sistema completo (ONU, 2016).

Los docentes tienen la obligación instructiva en su formación pedagógica, de estimular la innovación en un sentido crítico y creativo, siendo estériles las prácticas metodológicas basadas en el simple hecho de transmitir los conocimientos teóricos de la disciplina, por lo que la innovación en los modelos educativos representa una oportunidad idónea para mejorar la enseñanza universitaria que ofrezca a los estudiantes una formación de calidad que atienda sus necesidades formativas (Hernández Ramos & Martínez Abad, 2021).

Para comprobar la implementación de modelos educativos, la evaluación del desempeño docente representa un reto y una necesidad para la comunidad universitaria por su importancia en la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje. Valorar su práctica desde un enfoque educativo implica representar su quehacer áulico con apego a metodologías distintivas que lo identifican. La evaluación del desempeño docente basado en la perspectiva de los estudiantes considera que ellos son capaces de proporcionar información válida y confiable acerca de los procesos de enseñanza y aprendizaje, y la evaluación del cumplimiento de objetivos académicos por parte del profesor es una forma de retroalimentar su práctica (Seivane & Brenlla, 2021).

Lo anterior requiere hacer un cambio urgente de los enfoques educativos tradicionales, con la finalidad de trascender el énfasis en la enseñanza de contenidos temáticos y centrarse en el abordaje de problemas contextualizados de manera colaborativa y con el apoyo de las nuevas tecnologías (Gutiérrez-Hernández, Herrera-Córdova, Bernabé, & Hernández-Mosqueda, 2016; Martínez, Tobón & López, 2019; Martínez, Gallegos & García, 2021; Parra, Tobón & López, 2015). En ese sentido, es necesario adoptar nuevos enfoques educativos que tomen en cuenta las características de la sociedad de nuestros tiempos, tal como la socioformación lo establece, la cual es considerada como una propuesta educativa con raíces latinoamericanas y que surge a partir de los estudios desarrollados por Tobón (2002).

Desde el enfoque de la socioformación aporta como novedad con relación a los otros modelos el formar personas que puedan desarrollar su propio talento humano con un proyecto ético de vida, que sean capaces de contribuir al desarrollo social sostenible por medio de la colaboración, la inclusión, la gestión y co-creación del conocimiento, la investigación, el emprendimiento de proyectos articulados, el apoyo de las nuevas tecnologías, la investigación y la vinculación con diversos tipos de organizaciones (Aliaga & Luna, 2020; Ambrosio, 2018; Hernández, Tobón & Vásquez, 2014; Tobón, González, Nambo & Vázquez, et al., 2015).

Para el logro de lo anterior, Parra et al. (2015) mencionan que se requiere un cambio en las propias prácticas docentes, en donde la mediación y la generación de ambientes flexibles de aprendizaje por parte del profesorado permitan ampliar la visión compleja de los estudiantes en la solución de sus problemas reales, pudiendo de esta forma desarrollar sus competencias de manera gradual, continua y desde una perspectiva que integre el conocimiento de varias disciplinas.

En este sentido, es fundamental que el profesorado de una institución educativa gestione los recursos que considere más pertinentes en el proceso formativo de sus estudiantes, al mismo

tiempo de diagnosticar sus necesidades e interactuar y brindar apoyo constante para que estos se formen de manera integral y desarrollen aquellas competencias que les permita resolver sus problemas de contexto más apremiantes por medio del trabajo colaborativo con diversos actores educativos, tales como otros profesores, sus compañeros de clase, así como la vinculación con los sectores u organizaciones pertenecientes a la sociedad, como son la familia, las empresas, las iglesias, las comunidades sociales, entre otras (Aliaga & Luna, 2020; Arreola et al., 2019; Tobón, Martínez, Valdez & Quiriz, 2018; Vázquez, Hernández, Vázquez-Antonio, Juárez & Guzmán, 2017).

Cabe señalar que desde el trabajo colaborativo y la mediación docente se promueven procesos de inclusión en las instituciones educativas (Guzmán & Ortiz, 2019; Vázquez et al., 2017). Desde el enfoque de la socioformación, la inclusión hace referencia al proceso por el cual las instituciones educativas forman a sus estudiantes de manera colaborativa para que estos alcancen las metas establecidas en sus respectivos programas educativos (Vázquez et al., 2017); sin embargo, esto también requiere promover la aceptación de las diferencias de cada uno de los miembros que conforman un grupo de trabajo colaborativo, así como prestar atención a aquellos estudiantes que se encuentran en situaciones de vulnerabilidad, con la finalidad de que estos alcancen el éxito al culminar su formación de un determinado grado o nivel educativo (Hernández & Tobón, 2016).

De igual forma, para desarrollar la propuesta socioformativa en los espacios universitarios, es necesario que las estrategias didácticas sean adaptadas a las características específicas de cada estudiante, a las competencias que se pretenden desarrollar en un determinado curso o programa educativo, a las metas formativas que se busca cumplir, así como a los problemas que se pretenden resolver de manera colaborativa (Gutiérrez-Hernández et al., 2016; Tobón, Pimienta & García, 2016). Desde la socioformación, una de las estrategias didácticas más utilizadas con la finalidad de evitar la enseñanza tradicional de contenidos temáticos son los proyectos formativos, los mismos que se definen como un conjunto articulado de pasos encaminados a resolver un problema de contexto y lograr consecuentemente un determinado perfil de competencias de egreso de un programa educativo, mediante la colaboración, la visualización de los problemas de manera compleja, la metacognición y el trabajo inter, multi y transdisciplinario (Ambrosio & Hernández, 2018; Gutiérrez-Hernández et al., 2016; Martínez et al., 2019, 2020, 2021; Tobón, 2014).

Aunado a lo anterior, se ha de señalar que la socioformación promueve una evaluación constante, centrada en que los estudiantes mejoren sus niveles de desempeño ante la resolución de los problemas de contexto, por medio de la retroalimentación continua del

profesorado, los compañeros de estudio y demás actores de la comunidad educativa sobre las evidencias que van generando los estudiantes en su proceso de formación (Ambrosio & Hernández, 2018; Hernández, 2013; Hernández, Tobón y Guerrero, 2016). Por ello, se emplean diversos instrumentos como listas de cotejo o rúbricas (por mencionar algunos) al momento de efectuar la autoevaluación, la coevaluación y la heteroevaluación (Hernández, 2013; Tobón et al., 2018). Lo anterior se diferencia de la didáctica con enfoque conductual o constructivista, en donde la evaluación es un proceso individual focalizado en la adquisición de conocimientos o en los aprendizajes adquiridos en las diversas asignaturas que conforman la malla curricular de un determinado programa educativo (Hernández, Tobón, González & Guzmán, 2015).

Para lograr la formación integral de los estudiantes, así como la de los demás actores educativos bajo una didáctica centrada en el enfoque socioformativo, es necesario partir de un proyecto ético de vida, el cual posibilita emprender proyectos transversales de manera colaborativa, movilizar saberes, así como adquirir un sentido de responsabilidad social en el abordaje de los distintos problemas que aquejan a la humanidad, como puede ser la falta de una vacuna para una determinada enfermedad, la crisis ambiental que predomina actualmente, la pérdida de valores en la sociedad, etc. (Ambrosio & Hernández, 2018; Martínez et al., 2019, 2021; Tobón, 2013; Tobón et al., 2015).

Conscientes de los retos presentes y futuros que engloban a la sociedad de estos tiempos, dentro de la Licenciatura en Ciencias de la Educación que oferta una institución de nivel superior del sur de Sonora, México, en su rediseño del plan de estudios 2016, se optó por desarrollar un currículo desde una perspectiva socioformativa, por lo que se han implementado proyectos integradores que tienen el propósito de fomentar el trabajo colaborativo entre los actores de la comunidad educativa, así como articular los saberes provenientes de distintas disciplinas en la solución de los problemas del contexto universitario (Crespo, González & Rivera, 2017).

En seguimiento al rediseño curricular llevado a cabo en la institución, estudios efectuados por Zavala, González y Vázquez (2020) y Zavala, Vázquez y González (2020), muestran resultados satisfactorios en cuanto a la implementación de diversas estrategias y prácticas innovadoras por parte de los profesores, en donde sus propios estudiantes señalan que se llevan a cabo actividades teórico-prácticas, se incorporan recursos tecnológicos y redes sociales como Facebook o WhatsApp al proceso formativo, así como también la evaluación se lleva a cabo a través de la implementación de proyectos encaminados a la resolución de problemas de contexto.

Considerando lo anterior, surge la necesidad de contar con un instrumento de evaluación del desempeño docente fiable y válido que permita ser una medida cuantitativa de retroalimentación hacia la práctica docente, y así mismo, profundizar en la didáctica que estos emplean con sus estudiantes. Por lo tanto, el presente estudio tiene dos objetivos: el primero es validar una escala para medir el desempeño del docente con las dimensiones del enfoque socioformativo, y el segundo es evaluar la práctica docente con dicha escala, para comprobar el apego hacia la socioformación.

2. Metodología

Se realizó una investigación cuantitativa de alcance descriptivo, con un diseño de tipo instrumental, donde se busca identificar la estructura factorial de las variables involucradas en el análisis, así como la validez y confiabilidad de la escala asociada al enfoque socioformativo.

2.1. Participantes

Participaron 420 estudiantes de la carrera de Licenciado en Ciencias de la Educación inscritos en los semestres segundo, cuarto y sexto del plan de estudios correspondiente al enfoque socioformativo de los planteles ubicados en los municipios del Estado de Sonora: Guaymas, Empalme y Obregón. Dichos estudiantes evaluaron a un total de 28 docentes, de los cuales 18 fueron del sexo femenino y 10 del sexo masculino. El nivel de estudios de los docentes fue 12 con licenciatura (43%), 12 con grado de maestría (43%) y cuatro con doctorado (14%). El 80% de los docentes tiene entre 5 y 20 años de experiencia docente y el 80% se encuentra en el rango de edad de entre 20 y 50 años.

2.2. Instrumento

Se elaboró un instrumento basado en Jiménez y Jiménez (2019), conformado inicialmente por 64 preguntas, de escala tipo Likert con opciones de respuesta de (5) totalmente de acuerdo, (4) de acuerdo, (3) neutral, (2) en desacuerdo y (1) totalmente en desacuerdo, organizado en cuatro dimensiones teóricas referentes al enfoque socioformativo; la primera es sobre las competencias docentes, es decir, cómo el docente se está desempeñando según el enfoque socioformativo, y contó con 12 indicadores. La segunda dimensión refiere a las estrategias didácticas que utiliza el docente en sus clases con 21 indicadores. Como tercera dimensión se tiene la evaluación formativa y valorativa que utiliza el docente y le correspondió un total de 16 indicadores. Por último se encuentra la dimensión de formación integral del estudiante, con 15 indicadores.

Después de analizar el instrumento se decidió eliminar 36 ítems que no se ajustaban al modelo. Además, se realizaron adaptaciones a las dimensiones según la revisión teórica y basados en expertos y un grupo de investigadores, quienes rindieron informes sobre las adecuaciones teóricas, quedando finalmente cinco dimensiones y 28 ítems: Mediación docente (DIM1), Estrategias didácticas (DIM2), Educación inclusiva (DIM3), Evaluación valorativa (DIM4) y Formación integral (DIM5). El instrumento obtuvo un Alfa de Cronbach inicial de .926, con la reducción de reactivos la confiabilidad siguió con un índice alto de .917, así como valores aceptables de consistencia interna en cada una de las dimensiones que se estudiaron (.746 a .868).

Tabla 1

Estadísticos de fiabilidad

	Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basado en los elementos tipificados	N de elementos
Escala total	.917	.937	28
Mediación docente	.746	.768	5
Estrategias didácticas	.832	.835	7
Educación inclusiva	.810	.812	3
Educación valorativa	.868	.868	3
Formación integral	.849	.855	10

Fuente: Elaboración propia.

2.3. Procedimiento

Previo a la construcción del instrumento se elaboró una tabla operativa con la definición de cada una de las variables y sus indicadores apegados al enfoque socioformativo, se realizó una validación de contenido a través del juicio de tres expertos y se ajustó la redacción según las sugerencias en los indicadores que ameritaban mayor apego al enfoque socioformativo; posteriormente el instrumento fue aplicado a 50 estudiantes durante el semestre agosto-diciembre 2019 primero en su fase piloto, donde se realizaron las modificaciones con apoyo de un análisis factorial exploratorio a través del paquete estadístico SPSS (basados en el método de extracción de Componentes Principales y rotación Varimax) para conocer cómo contribuyen las variables a las dimensiones, conocer su estructura interna y reducir, en su caso, el número de estas. A continuación, se procedió a aumentar la muestra con los 420 estudiantes de las unidades académicas antes mencionadas, la aplicación fue de manera grupal durante un período de cuatro semanas, y el tiempo de respuesta varió entre 10 y 12 minutos. Se realizaron análisis de normalidad, posteriormente se llevó a cabo un Análisis Factorial Confirmatorio (AFC)

con el programa AMOS (Analysis of Moment Structure) en su versión 22; finalmente se computaron índices para cada dimensión con la finalidad de establecer las correlaciones entre ellas.

3. Resultados

Para conocer los valores de normalidad de la escala se identificaron las medias, desviaciones estándar, asimetría y curtosis de todos los ítems. De acuerdo con los datos de la Tabla 2, se muestran puntuaciones medias y desviaciones típicas, alcanzadas en la escala, así como valores de asimetría negativos lo que indica que hay valores más separados de la media hacia la izquierda y la curtosis que viene a representar el grado de concentración de los valores de las variables en torno a la zona central de la distribución de frecuencias, estos coeficientes resultaron positivos indicando que hay una mayor concentración de los datos en torno a la media. Con base a la distribución de los datos, se tomó en cuenta el criterio de normalidad para establecer la prueba de asociación a utilizar.

Por el comportamiento de las medias, se puede decir que los estudiantes están de acuerdo con que sus docentes cumplen con los indicadores del enfoque socioformativo en sus cinco dimensiones que evalúa. Sin embargo, se presentaron respuestas neutrales en los instrumentos de evaluación, como lo son las listas de cotejo y rúbricas para valorar el aprendizaje, basados en evidencias.

Tabla 2
Análisis descriptivo

Ítems	Media	DE	Asimetría	Curtosis
Dimensión 1: Mediación docente	4.36	.607	-1.145	1.367
Facilita con ejemplos o casos la resolución de problemas en contextos sociales o laborales.	4.51	.733	-1.614	2.847
Propicia que los estudiantes reflexionen sobre los aprendizajes del curso.	4.50	.730	-1.324	.972
Motiva a los estudiantes a presentar asignaciones o trabajos con innovación.	4.35	.889	-1.370	1.481
Propicia, en clases, un clima de confianza o respeto.	4.57	.761	-1.850	2.958
Motiva a participar en eventos culturales, deportivos, sociales o ecológicos.	3.87	1.132	-.669	-.318

VALORACIÓN DE LA DOCENCIA UNIVERSITARIA DESDE EL ENFOQUE SOCIOFORMATIVO:
PROPIEDADES DE UNA ESCALA PARA SU EVALUACIÓN

Dimensión 2: Estrategias didácticas	4.39	.595	-1.532	3.606
Aplica diferentes técnicas grupales, según las características del grupo.	4.14	.946	-1.015	.755
Las técnicas que aplica el docente promueven el desarrollo de habilidades en los estudiantes.	4.37	.838	-1.449	2.131
El docente toma en cuenta las inquietudes o necesidades del grupo.	4.32	.899	-1.359	1.550
Los contenidos que vemos en clases tienen aplicación en el campo laboral.	4.51	.850	-2.163	5.021
Las estrategias de enseñanza del docente son pertinentes con los temas del curso.	4.47	.833	-2.020	4.618
En clases desarrollamos actitudes acordes a las competencias del curso.	4.53	.688	-1.545	2.390
Motiva a los estudiantes a exigirse más de lo que contempla el programa de estudios.	4.43	.831	-1.456	1.772
Dimensión 3: Educación inclusiva	4.41	.754	-1.991	5.113
El docente toma en cuenta las diferencias individuales de los estudiantes.	4.29	.951	-1.485	2.023
Respeto el ritmo de aprendizaje de cada estudiante.	4.33	.915	-1.566	2.471
Brinda oportunidades educativas independientemente de si es hombre o mujer.	4.59	.784	-2.582	7.728
Dimensión 4: Educación valorativa	3.96	1.093	-.965	.090
El docente muestra a los estudiantes la rúbrica con la que evaluará las asignaciones o proyectos.	3.96	1.283	-1.074	.037
El docente utiliza listas de cotejo para evaluar asignaciones y proyectos.	4.01	1.151	-1.115	.502
El docente muestra a los estudiantes la lista de cotejo con la que evaluará las actividades.	3.93	1.250	-1.032	.067
Dimensión 5: Formación integral	4.40	.574	-1.481	3.011
El docente nos corrige ortografía, redacción y anota observaciones en las asignaciones y proyectos académicos.	4.40	.968	-1.802	2.925
El docente fomenta a que realicemos una revisión previa de los temas que se abordarán en las siguientes clases.	4.27	1.018	-1.498	1.705
El docente acepta nuestras sugerencias e ideas en las asignaciones y proyectos académicos.	4.41	.889	-1.753	3.238

VALORACIÓN DE LA DOCENCIA UNIVERSITARIA DESDE EL ENFOQUE SOCIOFORMATIVO:
PROPIEDADES DE UNA ESCALA PARA SU EVALUACIÓN

Cuando trabajamos en equipo, el docente supervisa que cada integrante asuma su responsabilidad para las asignaciones o proyectos académicos.	4.30	.911	-1.384	1.773
El docente nos solicita que ayudemos a los compañeros a resolver problemas de las actividades de clase.	4.22	.954	-1.373	1.830
En los proyectos académicos o asignaciones, logramos integrar los conocimientos que aprendimos en otras asignaturas.	4.52	.783	-1.974	4.554
Se resuelven problemas reales (sociales o laborales) aplicando los conocimientos aprendidos en las diferentes asignaturas del semestre.	4.39	.950	-1.829	3.133
El desarrollo de la clase me permite dirigir mis acciones al cumplimiento de mis metas.	4.40	.844	-1.451	1.968
En clases actuamos en las actividades académicas aplicando los principios éticos y morales.	4.55	.715	-1.616	2.431
El docente nos motiva a considerar las opiniones e ideas diversas de los compañeros.	4.59	.733	-2.221	5.850

Fuente: Elaboración propia.

En la Figura 1 se muestra el modelo resultante del AFC con una estimación de máxima verosimilitud; los índices de bondad de ajuste presentan valores aceptables: chi-cuadrada = 852.25 ($gl = 340, p < .001$), CFI = .90, RMSEA = 0.060 (IC = .055 - 0.065), SRMR = .047 (Valdés-Cuervo et al., 2019). El modelo presenta cinco factores y 28 indicadores con sus correspondiente covarianzas positivas y altas en los factores de DIM1 con DIM5 y DIM3; DIM4 con DIM3, el resto con una covariación moderada. El factor DIM4, considerado teóricamente como Educación Inclusiva, identifica tres reactivos del instrumento, lo que permite comprobar que en las prácticas docentes se promueven aspectos de inclusión en las aulas. Además de los otros factores, el DIM5, considerado como formación integral, es donde se muestran más indicadores y alta covarianza con la mediación docente y las estrategias didácticas. En general, el modelo muestra indicadores aceptables de convergencia y divergencia de constructos, lo que indica que se está midiendo un enfoque educativo que tiene relaciones con sus dimensiones temáticas que corresponden a las características, en su caso, del enfoque socioformativo.

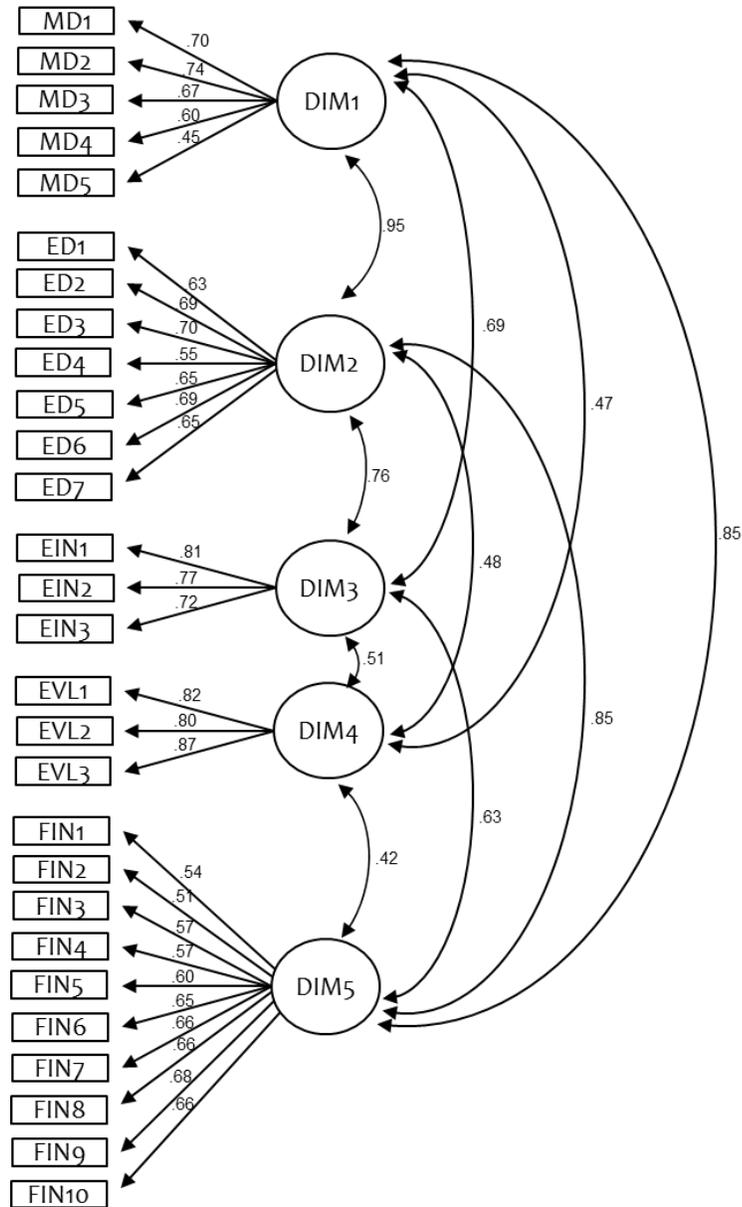


Figura 1: Modelo AFC para la escala del desempeño docente bajo el enfoque socioformativo.
Índices de bondad de ajuste: $\chi^2 = 852.25$, $gl = 340$ (406-66), $p = .000$; CFI = .90, RMSEA = 0.060
(LO90=0.055; HI90=0.065), SRMR = .047.

Fuente: Elaboración propia.

Finalmente, la Tabla 3 muestra las correlaciones realizadas a través del coeficiente r de Pearson que presentan los índices computados para cada dimensión, tomando en consideración los resultados del AFC. Se obtuvieron valores medios y altos significativos, que oscilaron desde el .38 hasta el .75, entre las dimensiones que conforman la escala del desempeño docente bajo el enfoque socioformativo.

Tabla 3

Correlaciones entre variables y cargas factoriales

	DIM1	DIM2	DIM3	DIM4	DIM5
DIM1: Mediación docente	1				
DIM2: Estrategias didácticas	0.75**	1			
DIM3: Educación inclusiva	0.52**	0.62**	1		
DIM4: Educación valorativa	0.68**	0.73**	0.53**	1	
DIM5: Formación integral	0.41**	0.41**	0.43**	0.38**	1

Nota: ** $p < 0.01$.

Fuente: Elaboración propia.

4. Discusión

La técnica estadística del análisis factorial confirmatorio evidenció que la estructura interna de la escala presenta validez de constructo (Valdés-Cuervo, García-Vázquez, Torres-Acuña, Urías-Murrieta & Grijalva-Quíñonez, 2019). Además de la evidencia estadística, la escala presenta validez de contenido por juicio de expertos, lo cual indica que los ítems propuestos son pertinentes para evaluar la práctica del enfoque socioformativo en docentes de educación superior. Esta herramienta es de utilidad para identificar las áreas de oportunidad que presentan los docentes en cuanto a la implementación del enfoque socioformativo; en este sentido, es pertinente describir la percepción que tienen los estudiantes en cuanto a la práctica de sus docentes.

Los resultados obtenidos en el estudio muestran una práctica docente bien evaluada por parte de los estudiantes hacia sus profesores, con promedios de respuesta entre 3.87 y 4.59, en la escala donde 5 era el máximo; se resaltan la aplicación de estrategias didácticas, la mediación docente, la formación integral, la educación inclusiva y la evaluación valorativa, lo que indica la aplicación del modelo socioformativo a través de procesos de enseñanza-aprendizaje de los docentes en estudio.

La aplicación de los proyectos formativos tiende a ser un canal que puede favorecer la aplicación de diversas estrategias didácticas necesarias para el desarrollo de las habilidades que los estudiantes requieren en la resolución de las problemáticas identificadas; propicia el

ejercicio de la mediación del profesor, otorgando el apoyo que los integrantes de los proyectos requieren para diseñar, documentar, implementar y evaluarlo, de tal forma que ahí es donde se propicia la colaboración, el análisis metacognitivo de cómo se aprende y se analiza lo que se requiere para desarrollar el conocimiento de una manera multidisciplinaria (Ambrosio & Hernández, 2018; Gutiérrez-Hernández et al., 2016; Martínez et al., 2019, 2020, 2021; Tobón, 2014). Todas estas habilidades llevan a los participantes a la generación de nuevas formas de cómo analizar el entorno, pero, sobre todo, el tratar de buscar alternativas de solución a las necesidades detectadas.

Además, la mediación docente con las estrategias didácticas y la formación integral muestran una alta correlación. Parra et al. (2015) indican que el docente mediador debe de generar ambientes de formación flexibles, dinámicos, retadores y estimulantes centrados en la resolución de problemas del contexto real, lo cual representa características de las estrategias didácticas para que los estudiantes puedan lograr la formación integral y así desarrollar las competencias con sustentabilidad, que los autores mencionan.

Otro factor que hay que resaltar son las estrategias didácticas con la educación inclusiva. Tobón (2013) menciona que todas las estrategias para realizar en clases se tienen que llevar a cabo con todos los estudiantes ya sea en sus diversos grados de competencias. Es necesario trabajar con la inclusión dentro del aula para poder facilitar el aprendizaje en los alumnos, de esta forma las actividades que se realicen en el aula de clases deben de incluir a todos los estudiantes, facilitando el aprendizaje.

5. Conclusiones

El instrumento desarrollado en el presente estudio mostró una buena consistencia interna, con niveles de alfa de Cronbach altos. Por otro lado, las correlaciones entre dimensiones y el análisis factorial confirmatorio presentan evidencia de la validez del instrumento. Por ello se considera una buena herramienta para las instituciones que han adoptado el enfoque socioformativo, o bien, que están en proceso de adquirirlo, pues representa un instrumento que permitirá evaluar las prácticas docentes basadas en este enfoque innovador y a su vez retroalimentar los procesos educativos.

El enfoque socioformativo es una herramienta que permite revitalizar la actividad docente, contemplando escenarios reales, facilitando a los profesores el análisis del entorno con las problemáticas actuales, de tal forma que se convierte en un laboratorio donde los estudiantes tienen un verdadero acercamiento a las condiciones reales de la práctica educativa, tal como lo

afirman Parra et al. (2015), donde la generación de ambientes flexibles, promovidos por los docentes, propicia en los estudiantes nuevas visiones de cómo atender las problemáticas de esta época.

De acuerdo con los resultados obtenidos se concluye que, derivado de la evaluación de los estudiantes a la práctica docente de sus profesores, los factores asociados a la docencia universitaria son la mediación docente con acciones como el involucramiento del docente para guiar al estudiante al establecimiento de metas que le permitan desarrollar su potencial, favorecer climas de confianza, expresión libre de ideas y opiniones (Rodríguez, 2016); la aplicación de estrategias didácticas orientadas al desarrollo del pensamiento complejo en la resolución de problemas, atendiendo a las necesidades estudiantiles (Gutiérrez-Hernández et al., 2016; Tobón et al., 2016); la formación integral del estudiante a través de la realización de actividades con principios éticos, siempre orientados al servicio dentro de una comunidad; el uso de instrumentos de evaluación como listas de cotejo y rúbricas desde los principios formativos y sumativos en la dimensión de evaluación valorativa; y la educación inclusiva basada en principios de colaboración, trabajo en equipo y atención a través de la equidad. Todo lo anterior permite comprobar las cinco dimensiones que miden la implementación de un modelo que pone en práctica los principios del enfoque socioformativo en esta universidad en estudio.

Aunque existen indicadores en la práctica docente de los profesores universitarios de esta institución que resultan muy positivos en la aplicación del enfoque socioformativo, es necesario el fortalecimiento de aspectos como la función motivadora de los docentes hacia los estudiantes en la participación de eventos, no solo académicos, sino de tipo cultural, deportivo, sociales y ecológicos, ya que son áreas prioritarias para el desarrollo armónico e integral de los estudiantes (Ambrosio & Hernández, 2018; Martínez et al., 2019; Tobón, 2013; Tobón et al., 2015), que fortalecerán el sentido de responsabilidad social en los diferentes problemas que actualmente afectan a las comunidades, siendo este uno de los principales beneficios que el enfoque socioformativo busca provocar: la generación de proyectos que impacten de manera social y ética en la vida de los individuos.

Para una siguiente investigación se sugiere la inclusión de indicadores referidos al uso de la tecnología. Como limitante no se incluyó esta dimensión ya que no queda manifiesto en los indicadores evaluados su uso y de acuerdo con el enfoque socioformativo las nuevas tecnologías son un apoyo que favorece el desarrollo del talento en los estudiantes, de tal manera que ese talento se aplique para el beneficio de la sociedad de una manera ética e inclusiva (Aliaga & Luna, 2020; Ambrosio, 2018; Hernández et al., 2014; Tobón et al., 2015).

Para la evaluación de la práctica docente se recomienda emplear este instrumento y además utilizar otros enfoques de evaluación como la autoevaluación, la evaluación de pares académicos y la observación cualitativa, donde se abarquen diferentes técnicas de valoración, junto con triangular la información para un mejor entendimiento del desempeño docente.

6. Referencias

- Aliaga, A. A., & Luna, J. (2020). La construcción de competencias investigativas del docente de posgrado para lograr el desarrollo social sostenible. *Revista Espacios*, 41(20), 1-12. Recuperado desde <http://www.revistaespacios.com/a20v41n20/a20v41n20p01.pdf>
- Ambrosio, R. (2018). La socioformación: un enfoque de cambio educativo. *Revista Iberoamericana de Educación*, 76(1), 57-82. doi:10.35362/rie7612955
- Ambrosio, R., & Hernández, J. S. (2018). Aprendizaje por proyectos, una experiencia socioformativa. *Voces de la Educación*, 3(5), 3-19. Recuperado desde <https://www.revista.vocesdelaeducacion.com.mx/index.php/voces/article/view/88>
- Arreola, A., Palmares, G., & Ávila, G. (2019). La práctica pedagógica desde la socioformación. *Revista Argentina de Educación Superior*, 11(18), 74-87. Recuperado desde http://www.revistaraes.net/revistas/raes18_art5.pdf
- Crespo, A., González, M. T., & Rivera, M. (2017). La integración del conocimiento en el currículum bajo el enfoque socioformativo. En R. Pizá, Y. Moreno, M. Cabrera, & B. Orduño (Eds.), *Formación en competencias profesionales* (pp. 103-114). México: ITSON.
- Díaz-Barriga, F. (2019). Evaluación de competencias en educación superior: experiencias en el contexto mexicano. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 12(2), 49-66. doi:10.15366/riee2019.12.2.003
- Echeverría, B., & Martínez, P. (2018). Revolución 4.0, competencias, educación y orientación. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 12(2), 4-34. doi:10.19083/ridu.2018.831
- Gutiérrez-Hernández, A., Herrera-Córdova, L., Bernabé, M. de J., & Hernández-Mosqueda, J. S. (2016). Problemas de contexto: un camino al cambio educativo. *Ra Ximhai*, 12(6), 227-239. Recuperado desde <https://www.redalyc.org/pdf/461/46148194015.pdf>
- Guzmán, Y., & Ortiz, T. (2019). La socioformación. Un enfoque integrador de las competencias en educación superior. *Atenas*, 3(47), 90-104. Recuperado desde <http://atenas.umcc.cu/index.php/atenas/article/view/491>

Hernández, J. S. (2013). Procesos de evaluación de las competencias desde la socioformación.

Ra Ximhai, 9(4), 11-19. Recuperado desde
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=46129004001>

Hernández Ramos, J. P., & Martínez Abad, F. (2021). La importancia de la actitud del docente universitario: validación de una escala para su consideración. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(1), 59-71.
doi:10.6018/reifop.414781

Hernández, H., & Tobón, S. (2016). Análisis documental del proceso de inclusión en la educación. *Ra Ximhai*, 12(6), 399-420. Recuperado desde
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=46148194028>

Hernández, J. S., Tobón, S., González, L., & Guzmán, C. (2015). Evaluación socioformativa y rendimiento académico en un programa de posgrado en línea. *Paradigma*, 36(1), 30-41. Recuperado desde <http://ve.scielo.org/pdf/pdg/v36n1/art03.pdf>

Hernández, J. S., Tobón, S., & Guerrero, G. (2016). Hacia una evaluación integral del desempeño: las rúbricas socioformativas. *Ra Ximhai*, 12(6), 359-376. Recuperado desde <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=46148194025>

Hernández, J. S., Tobón, S., & Vázquez, J. M. (2014). Estudio documental de la docencia socioformativa. *Ra Ximhai*, 10(5), 89-101.

Jiménez, J., & Jiménez, J. (2019). *Desempeño docente bajo el enfoque socioformativo en el nivel superior. (Tesis [licenciatura])*. Instituto Tecnológico de Sonora. Guaymas, Sonora, México.

Martínez, J. E., Gallegos, E., & García, L. F. (2020). Proyectos formativos: una estrategia para promover el trabajo colaborativo en la educación superior. *Voces de la Educación*, 5(10), 32-44. Recuperado desde
<https://www.revista.vocesdelaeducacion.com.mx/index.php/voces/article/view/230>

Martínez, J. E., Tobón, S., & López, E. (2019). Currículo: un análisis desde un enfoque socioformativo. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 10(18), 43-63.
doi:10.33010/ie_rie_rediech.v10i18.200

- Martínez, J. E., Tobón, S., & Soto, J. A. (2021). Ejes claves del modelo educativo socioformativo para la formación universitaria en el marco de la transformación hacia el desarrollo social sostenible. *Formación Universitaria*, 14(1), 53-66. doi:10.4067/S0718-50062021000100053
- Organización de las Naciones Unidas. (2016). *Innovación Educativa*. Recuperado desde <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002470/247005s.pdf>
- Parra, H., Tobón, S., & López, J. (2015). Docencia socioformativa y desempeño académico en la educación superior. *Paradigma*, 36(1), 42-55. Recuperado desde <http://revistas.upel.edu.ve/index.php/paradigma/article/viewFile/2653/1267>
- Rodríguez, E. (2016). *Rol mediador del docente en el proceso de aprendizaje* (tesis de maestría). Recuperado desde <http://riuc.bc.uc.edu.ve/bitstream/123456789/5149/1/erodriguez.pdf>
- Rojas, A. M. (2016). Retos a la educación peruana en el siglo XXI. *REICE, Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 14(1), 101-115. Recuperado desde <https://revistas.uam.es/index.php/reice/article/view/2710/2937>
- Schwab, K. (2016). *The fourth industrial revolution*. Cologny: World Economic Forum.
- Seivane, M. S., & Brenlla, M. E. (2021). Evaluación de la calidad docente universitaria desde la perspectiva de los estudiantes. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 14(1), 35-46. doi:10.15366/riee2021.14.1.002
- Tobón, S. (2002). *Modelo pedagógico basado en competencias*. Medellín: FUNORIE.
- Tobón, S. (2013). *Formación integral y competencias: pensamiento complejo, currículo, didáctica y evaluación* (4.ª ed.). Bogotá: Ecoe Ediciones.
- Tobón, S. (2014). *Proyectos formativos: teoría y práctica*. México: Pearson.
- Tobón, S., González, L., Nambo, J. S., & Vázquez, J. M. (2015). La socioformación: un estudio conceptual. *Paradigma*, 36(1), 7-29. Recuperado desde <http://revistas.upel.edu.ve/index.php/paradigma/article/view/2661/1273>

- Tobón, S., Martínez, J. E., Valdez, E., & Quiriz, T. (2018). Prácticas pedagógicas: análisis mediante la cartografía conceptual. *Revista Espacios*, 39(53), 1-16. Recuperado desde <http://www.revistaespacios.com/cited2017/cited2017-31.pdf>
- Tobón, S., Pimienta, J. H., & García, J. A. (2016). *Secuencias didácticas y socioformación*. México, D.F.: Pearson.
- Valdés-Cuervo, A. A., García-Vázquez, F., Torres-Acuña, G. M., Urías-Murrieta, M., & Grijalva-Quiñonez, C. S. (2019). *Medición en Investigación Educativa con Apoyo del SPSS y el AMOS*. México: CONACYT.
- Vázquez, J. M., Hernández, J. S., Vázquez-Antonio, J., Juárez, L. G., & Guzmán, C. E. (2017). El trabajo colaborativo y la socioformación: un camino hacia el conocimiento complejo. *Educación y Humanismo*, 19(33), 334-356. doi:10.17081/eduhum.19.33.2648
- World Economic Forum. (2016). *The future of jobs. Employment, skills and workforce strategy for the Fourth Industrial Revolution. Global Challenge Insight Report*. Recuperado desde http://www3.weforum.org/docs/WEF_Future_of_Jobs.pdf
- Zavala, M. A., González, I., & Vázquez, M. A. (2020). Modelos de innovación educativa según las experiencias de docentes y estudiantes universitarios. *RIDE, Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 10(20), 1-25. doi:10.23913/ride.v10i20.590
- Zavala, M. A., Vázquez, M. A., & González, I. (2020). Representación semántica de estudiantes universitarios sobre prácticas docentes innovadoras. *Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, 7(2), 1-22. doi:10.46377/dilemas.v32i1.1966