



Guía para la autoevaluación docente en contextos virtuales orientados a DIPROMOOC

Teacher Self-Assessment Guide in Virtual Environments Oriented to DIPROMOOC

Julio Cabero Almenara¹

Lucía Amorós Poveda²

Resumen

La investigación se dirige a guiar al profesorado repensando su proceso docente ante contextos virtuales de formación. Se precisa de su autoevaluación en la línea del docente reflexivo ante las TIC. El objetivo general atiende a los recursos que orientan la autorreflexión de la docencia concretando la acción en ofrecer (a) recursos que guíen la autoevaluación docente, (b) normativas sobre calidad de los sistemas virtuales de Educación Superior y (c) modelos y herramientas para delimitar la competencia digital docente. La metodología cualitativa se sustenta en el método de revisión de literatura no sistemática aportando un estudio de carácter teórico exploratorio desde el marco sociocrítico. Los resultados aportan cuatro guías de autoevaluación docente, seis normativas y seis herramientas, incluyendo modelos, que delimitan la competencia digital docente. Se concluye que para que los maestros-tutores respondan constructivamente precisan de un diálogo interno desde su mentoría.

Palabras clave: autoevaluación, competencia digital docente, marco sociocrítico.

Abstract

This research is focused as a guidance oriented to rethink teaching processes on virtual training environments. When teachers are working with ICT self-assessment is required as a reflective teacher. General aim attends resources of teaching specifying the action, so it offers (a) resources that guide teaching self-assessment, (b) regulations on the quality of virtual systems and (c) tools to delimit digital competence for educators. The qualitative methodology is base on the non-systematic literatura review method. It provides an exploratory theoretical study from the sociocritical framework. Results show four teacher self-assessment guides, six regulations and six tools, including models to delimitate digital competence for educators. In conclusion, if teachers-tutors want to answer in a constructive way, they will need an intern dialogue from their mentoring.

Keywords: digital competence for educators, self-assessment, sociocritical framework.

¹ Universidad de Sevilla, <https://orcid.org/0000-0002-1133-6031>, cabero@us.es

² Universidad de Murcia, <https://orcid.org/0000-0001-8207-9864>, lamoros@um.es

1. Introducción

Hoy en día no es nueva la preocupación para la preparación de calidad de profesionales que llegan a los centros públicos de formación (Zabalza, 2016; Larouse, Grenon, Bourque y Bédard, 2011). Schön (1987) ya adelantó que las críticas llegaban por la falta de confianza en el conocimiento profesional. Las profesiones, acusadas de ineficaces y deshonestas, culpaban a su vez a los centros de formación de no saber enseñar nociones elementales de prácticas eficaces y éticas. La búsqueda por mejorar la práctica docente no ha cesado desde entonces tomando el camino del docente reflexivo (Schön, 1987; Cruz, 2000; Pérez Lorca, 2013). Si bien el punto de partida es diferente en cada uno, todos confluyen en la necesaria reflexión dentro del proceso de mejora docente, hoy marcado por espacios virtuales. Cabero-Almenara, Barroso-Osuna, Palacios-Rodríguez y Llorente-Cejudo (2020) exponen los marcos de competencia digital para los docentes universitarios incidiendo en la competencia experta y Colás-Bravo, Pérez-Jiménez y Reyes-de-Cózar (2019) apuntan que todavía queda mucho por hacer en materia de TIC y formación de profesores.

Con ello, el propósito de esta investigación se dirige a guiar al profesorado que, en contextos virtuales, precisa reconocer la importancia del diálogo (Costache, Becker, Staub y Mainhard, 2019) y la práctica (Gravett y Jiyane, 2019) repensando su proceso docente. La evidencia del profesor reflexivo ante los espacios digitales de formación precisa de su autoevaluación. Christiansen, Österling y Skog (2019) plantean la necesidad de estudios empíricos acerca del buen maestro.

2. Fundamentación teórica

El Espacio Europeo de Educación Superior reconoce los cambios ante la Sociedad del conocimiento que llevan a recurrir a normativas si se pretende ofrecer una universidad en aras de la internacionalización. Ante ello, las nuevas tecnologías hacen mucho al ofrecer espacios virtuales de enseñanza-aprendizaje y recursos digitales en abierto de alta calidad. Como indica Colás-Bravo, Pérez-Jiménez y Reyes-de-Cózar (2019), el modelo europeo DigCompEdu empuja hacia un profesorado que, desde las subjetividades, empodere a sus estudiantes, por lo que la evaluación de la competencia digital precisa de enfoques pedagógicos subyacentes. Para ello, se hace necesario atender a las condiciones culturales y sociales bajo un entorno de enseñanza profesional contextualizado a la hora de usar las tecnologías (Engen, 2019).

En otras palabras, el docente necesita un enfoque profesional atendiendo a valores ante el uso de la tecnología desde pedagogías emergentes. La capacidad que tenga el profesorado de reconectar y redefinir la relación escuela-sociedad forma parte de su competencia digital, siendo necesario, desde un enfoque constructivista, *domesticar* la tecnología (Engen, 2019). Se precisa, ante los avatares de hoy y la desconfianza en las políticas democráticas de ayer, un profesor que construya escuela atendiendo a una ciudadanía encaminada hacia la justicia social (Delgado y López-Cobo, 2016).

La necesidad de autoreflexión por parte del profesorado acerca de su docencia no es nueva (Carr y Kemmis, 1986; De la Cruz, 1995; Sáez y Elliot, 1988; Schön, 1987). Ellos, entre muchos

otros, dan continuidad a trabajos en la línea del docente reflexivo desde una espiral ya corriente centrada en Planificar-Actuar-Observar-Reflexionar (Kemmis, McTaggart y Nixon, 2014) incidiendo en las nuevas tecnologías aplicadas a la educación y la autoevaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje (Martínez-Izaguirre, Yaniz-Álvarez y Villardín-Gallego, 2018; Cabero-Almenara y Palacios-Rodríguez, 2020; Delgado y López-Cobo, 2016).

3. Metodología

El estudio en desarrollo del Proyecto DIPROMOOC (*Diseño, producción y evaluación de t-MOOC para la adquisición por los docentes de Competencias Digitales Docentes*) plantea alternativas de mejora en la formación de profesorado vinculadas a su competencia digital (Cabero-Almenara y Romero-Tena, 2020). Lo hace bajo cuatro perspectivas: tecnológico-instrumental, educativa, de diseño de entornos formativos y de perfeccionamiento de profesorado (<https://grupotecnologiaeducativa.es/dipromooc/>) cuyos objetivos se vinculan al aprendizaje informal con t-MOOC (Massive Online Open Courses). Por ello, el objetivo general de este trabajo se detiene en recursos que orienten la autorreflexión de la docencia por parte del profesorado participante, asumiendo su competencia digital. Los objetivos específicos concretan la acción en ofrecer (a) recursos que guíen la autoevaluación docente, (b) normativas sobre calidad de los sistemas virtuales de Educación Superior y (c) modelos y herramientas para delimitar la competencia digital docente.

La metodología cualitativa se sustenta en el método de revisión de literatura no sistemática aportando un estudio de carácter teórico exploratorio. Para Gibbs (2007) la revisión de literatura implica la unión de la recogida de información junto a su análisis. El proceso se enmarca dentro de la investigación-acción (Kemmis, McTaggart y Nixon, 2014) iniciada desde la práctica para ofrecer teoría que retroalimente la acción hacia la mejora y la transformación. Se posiciona bajo un marco sociocrítico implicando tres períodos entrecruzados:

Período 1. De 2014 a 2018: De reflexión mediante redacción de informes de autoevaluación (9 informes, de 8 asignaturas de grado y 1 de máster) implicando a 364 estudiantes de Educación Infantil, Primaria, Educación Social y Pedagogía, además del Máster en Pedagogía Familiar.

Período 2. De 2014 a 2020: De vagabundeo por la información, almacenamiento y análisis.

Período 3. De 2018 a 2020: De reflexión, análisis de la información y elaboración de informe final sobre Autoevaluación Docente en contextos virtuales.

4. Resultados

Atendiendo al objetivo específico (a) *recursos que guíen la autoevaluación docente*, De la Cruz (1995) revisa modelos de autoevaluación aplicando uno en la Universidad Autónoma de Madrid. Otros provienen de sistemas de autoevaluación aplicados en la Universidad Jaime I de Castellón (ICE-UPV, 2000; UJI, s.f.) y la Universidad de Murcia (2007). La *Guía*

de *Autoevaluación para la mejora de la Docencia Universitaria* de la Universidad Jaime I de Castellón (UJI, s. f) está adaptada de la guía que De la Cruz¹ presumiblemente elaboró en el año 1992. La *Guía de observación de la actuación docente universitaria*² (ICE-UM, 2007) fue desarrollada por la Unidad de Formación Inicial del Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Murcia, adaptado de la Universidad Jaime I. En el curso 2013-2014 se usó para la evaluación de profesorado novel en la Universidad de Granada (López, s. f). Por su parte, la *Guía de Autoevaluación de Servicios Universitarios*, de Rebollo, Fernández y Cantón (2005) ofrece una encuesta centrada en la satisfacción del personal docente.

Atendiendo a (b) *normativas sobre calidad de los sistemas virtuales de Educación Superior*, la norma ISO 9000-2000 (<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=94401902>, año 2002), vinculada a la Calidad de la Educación, ofrece seguimiento de sistemas de gestión de calidad (SGC) centrados en gestión, administración y apoyos, fundamentalmente. La UNE-EN ISO/IEC 19796-1: 2010 guía en Tecnología de la Información orientada a la enseñanza, la educación, la formación, la gestión y el aseguramiento de la calidad con métricas en su Parte 1 (ISO/IEC 19796-1:2005). Siguiendo a Hilera (2008), el primer estándar de calidad para la formación virtual es el UNE 66181:2008. La ISO9001:2015 (<https://n9.cl/rsman>) pone en marcha el sistema de SGC bajo el compromiso de sus participantes aplicando el ciclo Planificar-Hacer-Verificar-Actuar. La *Guía Metodológica para la Implantación de Desarrollos Curriculares Virtuales Accesibles* incluye una estructura de procesos para un proyecto educativo virtual accesible. El estándar ISO/IEC 19796 establece siete categorías básicas de procesos considerando 29 actividades y la ISO/IWA 2:2007 (<https://n9.cl/qisd>) atiende al proceso de enseñanza-aprendizaje.

Finalmente, con el objetivo (c) sobre recursos *para delimitar la competencia digital docente*, Europa cuenta con *The European Framework for the Digital Competence of Educators* (DigCompEdu) asumiendo la escuela como organización de aprendizaje basada en el diálogo, la colaboración y la reflexión (Caena y Redecker, 2019). Algunos modelos antecedentes y consecuentes son el T-Pack, de Mishra y Koehler (2006), DigComp (Vuorikari, Punie, Carretero y Van den Brande, 2016), el estructural de competencias del siglo XXI de Almerich, Suárez-Rodríguez, Díaz-García y Orellana (2020) o el modelo desde el enfoque sociocultural de Colás-Bravo, Pérez-Jiménez y Reyes-de-Cózar (2019). Finalmente, *DigCompEdu Check-In* es una herramienta de autoreflexión para el profesorado, aportando un informe personalizado sobre su nivel de competencia digital docente. El cuestionario en español está disponible en Cabero-Almenara y Palacios-Rodríguez (2020).

5. Conclusiones

Llegados a este punto, se puede concluir con Costache, Becker, Staubny Mainhard (2019) que las maneras para que los maestros-tutores respondan constructivamente a la

¹ Cruz, M. A. De la, y otros (1992). Autoevaluación del profesor universitario e intervención para la mejora de su docencia. Investigación del SADU, Universidad Autónoma de Madrid. Ver en <http://ujiapps.uji.es/ade/rest/storage/UI2GU78QS6BT2BLWA9EG79CGISVJGC0A>.

² Disponible en https://comenio.files.wordpress.com/2007/08/guia_observacion.pdf

incertidumbre pasa por atender sus diálogos de mentoría. La autoreflexión docente, evidenciada a través de su autoevaluación, es sinónimo de este diálogo interno donde se cuestiona, tras la acción y observación, qué sucede con el proceso propio llevado a cabo.

Sin embargo, el estudio de Gravet y Jiyane (2019) advierte, tras experiencias de aprendizaje en medio rural africano, que un 60 % de los estudiantes en Educación consideraron que no hay integración de las tecnologías y el 59 % indicó que el docente debería ser muy reflexivo en los programas vinculados a la formación de profesorado. En Europa, y dentro del contexto español, también queda mucho por hacer en este sentido. El estudio presentado ofrece recursos, normativas, modelos y herramientas para facilitar la autoevaluación en aras de favorecer el cambio hacia la transformación de la docencia. La importancia que adquieren los valores del profesor en el aula es hoy, quizás más que nunca, el indicador de qué otra manera de hacer docencia es posible si nuestra labor comienza a someterse a examen, comenzando por nosotros mismos.

6. Referencias bibliográficas

- Almerich, G., Suárez-Rodríguez, J., Díaz-García, I. y Orellana, N. (2020). Estructura de las competencias del siglo XXI en alumnado del ámbito educativo. Factores personales influyentes. *Educación XXI*, 23(1), 45-74. <https://doi.org/10.5944/educxx1.23853>
- Caena, F., & Redecker, C. Aligning teacher competence frameworks to 21st century challenges: The case for the European Digital Competence Framework for Educators (Digcompedu). (2019). *European Journal of Education Research, Development and Policy*, 54(3), 356-369. <https://doi.org/10.1111/ejed.12345>
- Cabero-Almenara, J., Barroso-Osuna, J., Palacios-Rodríguez, A. y Llorente-Cejudo, C. (2020). Marcos de Competencias Digitales para docentes universitarios: su evaluación a través del coeficiente competencia experta. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 23(2), 1-18. <https://doi.org/10.6018/reifop.413601>
- Cabero-Almenara, J. y Palacios-Rodríguez, A. (2020). Marco Europeo de Competencia Digital Docente «DigCompEdu» y cuestionario «DigCompEdu Check-In». *EDMETIC, Revista de Educación Mediática y TIC*, 9(1), 213-234. <https://doi.org/10.21071/edmetic.v9i1.12462>
- Carr, W. y Kemmis, S. (1986). Una aproximación crítica a la teoría y la práctica. En W. Carr y S. Kemmis, *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado* (pp. 140-166). Barcelona: Martínez Roca. <https://n9.cl/ler9b>
- Christiansen, I. M., Österling, L., & Skog, K. (2019). Images of the descread teacher in practicum observation protocols. *Research Papers in Education*. <https://doi.org/10.1080/02671522.2019.1678064>
- Colás-Bravo, P., Pérez-Jiménez, J. y Reyes-de-Cózar, S. (2019). El desarrollo de la competencia digital docente desde un enfoque sociocultural. *Comunicar*, 27(61), 21-32. <https://doi.org/10.3916/C61-2019-02>
- Costache, O., Becker, E., Staub, F., & Mainhard, T. (2019). Using uncertainty as a learning opportunity. *Teaching and Teacher Education*, 86, 1-14. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.102890>
- Cruz, A. De la. (Coord.). (1995). *Autoevaluación del profesor universitario e intervención para la mejora de su docencia*. Madrid: ICE de la Universidad Autónoma de Madrid. <https://n9.cl/ed7gt>
- Cruz, A. De la. (2000). Formación pedagógica inicial y permanente del profesor universitario en España: Reflexiones y propuestas. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 38, 19-35. <https://n9.cl/9itp>

- Delgado, E. J. y López-Cobo, I. (2016). Nuevos retos para la enseñanza de las ciencias sociales: el profesor como investigador de su propia práctica. En D. Covos, J. Gómez y E. López-Meneses (Coords.), *La Educación Superior en el Siglo XXI: Nuevas Características Profesionales y Científica* (50-63). San Juan, Puerto Rico: UMET Press. <https://n9.cl/e9t2f>
- Engen, B. K. (2019). Comprendiendo los aspectos culturales y sociales de las competencias digitales docentes. *Comunicar*, 27(61), 9-19. <https://doi.org/10.3916 /C61-2019-01>
- Gibbs, G. (2012) [2007]. *El análisis de datos cualitativos en investigación Cualitativa*. Madrid: Morata. *Analysing Qualitative Data*, SAGE Publications, London.
- Gravett, S., & Jiyane, L. (2019). The practice learning experiences at a rural campus of student teachers at a rural campus of a South African university. *South African Journal of Childhood Education*, 9(1), a702. <https://doi.org/10.4102/sajce.v9i1.702>
- Hilera, J. R. (2008). UNE 66181:2008, el primer estándar sobre calidad de la formación virtual. *RED, Revista de Educación a Distancia*, 7. <http://www.um.es/ead/red/M7/h ilera.pdf>
- ICE-UM. Universidad de Murcia. (2007). Guía de observación de la actuación docente universitaria. <https://n9.cl/dns0>
- ICE-UPV. Universidad Politécnica de Valencia. (s.f). La autoevaluación del docente en la mejora de la calidad de la enseñanza universitaria. <https://n9.cl/vgnui>
- Kemmis, S., McTaggart, R., & Nixon, R. (2014). *The Action Research Planner. Doing Critical Participatory Action Research*. Singapore: Springer. <https://doi.org/10.100 7/978-981-4560-67-2>
- Larouse, F., Grenon, V., Bourque, J. y Bédard, J. (2011). Análisis de la práctica docente y construcción de un referente de competencias profesionales. *Revista española de Pedagogía*, 248, 81-100. <https://n9.cl/b9if>
- López, J. (s.f). Memoria final. Programa de mentorización a profesorado novel en la Facultad de Psicología. Curso 2013-2014. Universidad de Granada. <https://n9.cl/y1fn2>
- Martínez-Izaguirre, M., Yániz-Álvarez, C. y Villardón-Gallego, L. (2018). Autoevaluación y reflexión docente para la mejora de la competencia profesional del profesorado en la sociedad del conocimiento. *RED. Revista de Educación a Distancia*, 56. <http://dx.doi.org/10.6018/red/56/10>
- Mishra, M., & Koehler, J. (2006). Technological Pedagogical Content Knowledge: A Framework for Teacher Knowledge (2006). *Teachers College Record*, 108(6), 1017-1054. <https://n9.cl/abgmu>
- Pérez-Lorca, A. (2013). La reflexión sobre la propia práctica en docentes universitarios como mecanismo para reducir el abandono estudiantil. III Conferencia Latinoamericana sobre el Abandono en Educación Superior. CLAVES, México. <https://n9.cl/703q>
- Saez, M. J. y Elliot, J. (1988). La investigación en la acción en España: Un proceso que empieza. *Revista de Educación*, 287, 255-265. <https://n9.cl/gbn5>
- Schön, D. (1992) [1987]. *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje de los profesores*. Barcelona: Paidós.
- Vuorikari, R., Punie, Y., Carretero, S., & Van den Brande, G. (2016). *DigComp 2.0: The Digital Competence Framework for Citizens. Update Phase 1: the Conceptual Reference Model*. Luxembourg, Luxembourg: Publications Office of the European Union. 10.2791/11517
- Zabalza, J. M. (2016). El *Practicum* y las prácticas externas en la formación universitaria. *Revista Practicum*, 1(1), 1-23. <https://n9.cl/dxqi>