

EL CUESTIONARIO COMO INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN DE COMPETENCIAS BASADO EN LA EVIDENCIA EMOCIONAL DE LA SATISFACCIÓN

QUESTIONNAIRE AS AN EVALUATION TOLL BASED ON THE EMOTIONAL EVIDENCE OF SATISFACTION

Dra. Pilar Jiménez Martínez

Dra. Blanca González Talavera

Resumen

Existen sinergias entre el nuevo enfoque pedagógico competencial curricular y el ámbito laboral; sobre este aspecto profundizamos en este artículo destacando especialmente la evaluación de las competencias, previendo espacios para desarrollar herramientas y preservando las emociones como una evidencia más de los criterios para establecer las bases evaluativas. Así, exponemos el proceso para elaborar un cuestionario válido y fiable como elemento definitivo para valorar la adquisición de una competencia que redundará en el compromiso de la formación continua del alumnado y de las relaciones entre instituciones educativas. Presentamos, por último, una investigación consistente en el diseño de un cuestionario que mide la satisfacción de cursos de Teleformación Profesional para el Empleo, como modalidad flexible que promueve la

formación continua y que respalda nuestra filosofía de que el proceso de "evaluación de competencias" no es ajeno al proceso de formación laboral.

Palabras Clave

Competencias. Evaluación. Cuestionario. Formación Profesional. Satisfacción. Teleformación.

Abstract

There are synergies between the new curricular and pedagogical approach and the world of work. This article focuses on this aspect from a functional approach that promotes the development of skill competences, foreseeing the development of tools and preserving emotions as evidence of the criteria to establish the evaluative bases. In this way we present the process in order to develop a valid and reliable questionnaire. This would be the final element in assessing the acquisition of skills that will result in the student's ongoing development and the relationships between educational institutions. Finally, we present research regarding questionnaire design, measuring the e-learning training satisfaction as a flexible system that promotes lifelong learning and supports our philosophy that states "the process of competency evaluation" is not outside the training process.

Key Words

Competences. Assessment. Questionnaire. Training. Satisfaction. e-learning.

1. Introducción

Resulta evidente la influencia del mundo laboral en la renovación de las teorías pedagógicas y se puede comprobar haciendo una revisión bibliográfica del campo educativo.

Owens (1976, p.39) señala la década de los cincuenta como fecha en que comienza a percibirse en la escuela una clara influencia de las organizaciones empresariales, destacando la utilidad de los estudios teóricos sobre organización escolar como punto de arranque de las investigaciones.

La creciente profesionalización ha traído al campo educativo elementos evaluativos que han impuesto un cambio en el quehacer de la escuela. A esto se suma la cada vez mayor aceptación de los diferentes estamentos formativos que van incorporando a las visiones pedagógicas tradicionales novedosos sistemas, combinándolos con las innovaciones metodológicas que los modernos sistemas permiten.

Blázquez y Alonso (2006) consideran que en cualquier caso es responsabilidad de todos ir elaborando alternativas pedagógicas innovadoras que respondan a las exigencias sociales de una sociedad democrática.

Por todo ello, la introducción del enfoque de "competencias profesionales" en el ámbito educativo responde a una creciente demanda de la sociedad por conocer las capacidades que se desarrollan a través de los diferentes procesos de formación y por el interés de mejorar la preparación para lograr una mayor pertinencia para incorporarse al ambiente laboral (Verdejo, 2010, p.155).

Camperos (2008) explica que las competencias vienen de las cualificaciones profesionales, entendidas como un "conjunto de tareas complejas e inherentes a un determinado trabajo" (p.807).

En la sociedad actual del conocimiento, establecer diferencias entre la formación recibida en el periodo escolar y la recibida en el periodo laboral (o entre la educación formal y no formal), está dejando de tener sentido, porque se empieza cada vez

más a defender una formación continua, que inicia pero no termina, ya que tiene fecha de caducidad y porque se queda obsoleta casi desde que se reciben esos nuevos conocimientos.

Hoy en día las competencias se conciben como un complejo entramado de comportamientos en los cuales se conjugan múltiples aspectos derivados del aprendizaje formal e informal, de la experiencia, de la voluntad y la interacción del ser humano con su medio, manifestándose en diversos contextos y no sólo en el campo laboral. Camperos añade que al estudiante hay que prepararlo tanto para el trabajo como para que siga aprendiendo y formarlo con inclinación hacia la educación continua, estimulándolo hacia su constante progreso y actualización (2008).

En nuestro caso y guiados por Verdejo (2010, p.158), defendemos un enfoque funcional, que busque cerrar la brecha entre la lógica académica y la lógica profesional a través de las competencias profesionales. Por un lado, la descripción de la competencia en términos de la acción que se lleva a cabo, de las condiciones de realización y de su criterio de ejecución que refleje la realidad del ejercicio profesional; por otro lado, con un análisis posterior de identificación de los conocimientos, habilidades y actitudes necesarios para desempeñar la función correctamente, llevando a cabo el desarrollo de los procesos de enseñanza, aprendizaje y el diseño curricular. Sendas lógicas son complementarias, pues con esta información en el diseño curricular se podrán prever espacios para el desarrollo y la evaluación de las competencias así como del correspondiente conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes.

A través del proyecto Europeo Tuning, del que nos hablan González y Wagenaar (2003 y 2006) y que tuvo como propósito generar consensos sobre la formación

de sus profesionales para la movilidad de graduados entre los países, se pudo comprobar que las competencias pueden ser verificadas y evaluadas.

En este sentido, el trabajo de Verdejo (2010, p.177) demuestra la existencia de una serie de pruebas que pueden ayudar a precisar el perfil de referencia competencial y a establecer las bases de una evaluación y comprobamos que dos de estas son la calidad de los productos y las encuestas de opinión de los alumnos, de especial interés para la investigación que proponemos en este artículo, consistente en elaborar un cuestionario válido y fiable que evalúe la calidad y la satisfacción del alumnado que realiza cursos de teleformación bajo el sistema de Formación Profesional para el Empleo.

La importancia de contar con instrumentos comunes de evaluación se verá reflejada posteriormente tanto en los procesos educativos formales y tradicionales para adquirir las competencias y aprendizajes, como en aquellos no tradicionales (la educación a distancia o virtual, el aprendizaje autónomo y la experiencia laboral).

Concretamente, nos centramos en la educación virtual o teleformación, pues si abogamos por una cultura formativa continua, consideremos que ésta debe ofrecerse de manera flexible, siendo esta característica una de las bondades esenciales de dicha modalidad formativa. De hecho, la teleformación cada vez tiende a ser más utilizada en ambos estamentos –educativo o formativo– como recurso flexible para acceder a nuevos aprendizajes y conocimientos.

El potencial de la teleformación hará posible esta continuidad de formarse o al menos lo facilitará, al flexibilizar tiempos, esfuerzos y espacios (Martín-Laborda, 2005).

En definitiva, se vaticina un cambio que sugiere o propone que el alumno sea el centro de todo el proceso y el profesor sea un mero entrenador de competencias.

2. Aceptación del término competencia

Para evaluar competencias es necesario definir qué son y cuáles necesitan desarrollar los estudiantes, así como qué hacen los docentes para atenderlas.

Desde un punto de vista profesional, una *competencia* es la forma en que una persona utiliza todos sus recursos personales para resolver una tarea en un contexto. Como tales "organizadores" configuran, dinamizan e integran para el sujeto diferentes componentes, así como habilidades, actitudes, conocimientos y experiencias. De ellas sabemos que no se adquieren ni se desarrollan, sino que se configuran y fortalecen en la resolución de tareas (Homs, 2008).

Haciendo una revisión bibliográfica, el término "competencias" responde a numerosas acepciones que lo tildan de confuso y lo vinculan al adjetivo "competente". Viene del verbo latino *competere*, que significa ir una cosa, al encuentro de otra (Camperos, 2008).

No obstante, y reconociendo la dificultad de llegar a acuerdos sobre competencias muy específicas, está claro que hay unas competencias genéricas (que aplican a todas las profesiones), transversales (que aplican a una familia de profesiones) y un núcleo básico de competencias (de las profesiones específicas) que dan identidad a la profesión, que aplican para una gran diversidad de situaciones y contextos y que es necesario identificar para garantizar que están cubiertas dentro de un plan de estudios (Verdejo, 2010, p.160). Estas descripciones indudablemente nos recuerdan, en el currículum tradicional, al planteamiento que en él se hace diferenciando entre objetivos generales, específicos y transversales, en función de su importancia o prioridad.

Así, Díaz Barriga (2006) se refiere a que es común hablar de los "currícula por competencias" como expresión de modernidad pedagógica, frente a los "currícula por objetivos" como expresión de obsolescencia pedagógica.

La importancia del currículo por competencias ha sido recientemente destacada en la Comunidad Autónoma de Andalucía para la etapa de Educación Primaria. Se recuerda que "las orientaciones de la Unión Europea inciden en la necesidad de la adquisición de las competencias clave por parte de la ciudadanía como condición indispensable para lograr que las personas puedan alcanzar su pleno desarrollo personal, social y profesional" (RDL 97/2015, de 3 de marzo).

Las competencias clave se definen, pues, como "una combinación de habilidades, prácticas, conocimientos, motivación, valores éticos, actitudes, emociones y otros componentes sociales y de comportamiento que se movilizan conjuntamente para lograr una acción eficaz. Se contemplan, pues, como conocimiento en la práctica, un conocimiento adquirido a través de la participación activa en prácticas sociales que, como tales, se pueden desarrollar tanto en el contexto educativo formal, a través del currículo, como en los contextos educativos no formales e informales" (RDL 97/2015, de 3 de marzo, p.15).

3. El diseño curricular por competencias

La competitividad se ha convertido en una realidad que afecta tanto en centros de trabajo empresariales como educativos, así como en otros muchos sectores. Se trata de un aspecto básico para todos aquellos que quieran entrar en el mundo de la supervivencia organizativa.

Para Camperos (2008, p.806) la inclusión del término competencia al campo educativo “se produjo por los avances de la globalización y las exigencias de las empresas de producir más y de mejor calidad para competir con otras. Se habló de competencias y de normas de competencia porque las empresas necesitaban capacitar, evaluar y calificar a sus empleados para incrementar la producción”.

Con esta argumentación previa, deducimos que las competencias harán referencia a los conocimientos, destrezas y actitudes, terminología con la que ya estamos familiarizados en el currículum escolar. Esta clasificación de los objetivos curriculares, debe desembocar en el desempeño de algo, pues no servirían de nada si no llevan al alumno a "ser capaz de". Y así, las competencias llevan a un "ser" y no un "tener". De hecho se dice "soy arquitecto" y no "tengo arquitecto". Braslavsky (1993a) indicaba que las competencias aluden a un “saber hacer”. El aprendizaje basado en competencias, además del «saber», abarca el «saber hacer» y el «saber ser y estar».

Por ende, el elemento fundamental de las competencias es el "desempeño" y por tanto, un resultado final. Los "resultados de aprendizaje" son los indicadores para saber si ha adquirido la competencia el alumno o no, ya que son observables y medibles. Lo interesante es que el alumno aprende más de lo que el profesor enseña porque el aprendizaje es más abarcador, más complejo. No todo lo que le enseñamos es reducible a una ejecución o realización o a una evidencia inmediata, comprobable, demostrable en la inmediatez del aula (Homs, 2008).

Todo aquello que es observable y medible, puede a su vez ser medido, y aquí radica uno de los intereses de este artículo: explicar cómo se diseña un instrumento de medición de evidencias competenciales que demuestren el aprendizaje llevado a cabo.

El currículo debe disponer de espacios y tiempo para el desarrollo de esas prácticas que ejerciten al estudiante en el desempeño de las competencias, en la movilización armónica de sus saberes, capacidades y habilidades, porque como argumenta Perrenoud (2006, p.70): “Aprender a usar los conocimientos y las habilidades adquiridas es un desafío de la formación inicial, a la cual se debe dedicar una parte del tiempo de los estudios superiores”.

En definitiva, la atención educativa de las competencias se convierte en un nuevo desafío en el siglo XXI, pues gracias a ellas podemos hablar de aprendizaje a lo largo de la vida, que ya se prepara desde la escuela. Esta filosofía educativa rompe con el academicismo, piensa en el desarrollo integral del sujeto desde la Educación Infantil (donde es posible trabajar la competencia comunicativa, social y artística, por ejemplo) y revaloriza llevar la vida y lo que ocurre en la calle a la escuela (Homs, 2008).

Como conclusión diremos que una de las máximas que consideramos clave a tener en cuenta, es que las competencias no sustituyen al conocimiento.

3.1. Las competencias básicas

Existen una serie de competencias básicas propuestas por la Unión Europea y orientadas al desarrollo personal y profesional, a la participación ciudadana y al aprendizaje a lo largo de la vida. Estas competencias deben haber sido adquiridas por el estudiante al finalizar la enseñanza obligatoria para poder lograr su realización personal, ejercer la ciudadanía activa, incorporarse a la vida adulta de manera satisfactoria y ser capaz de desarrollar aprendizaje a lo largo de su vida (Homs, 2008). Esta selección se limita a siete competencias básicas:

1. Comunicación Lingüística.
2. Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología.
3. Competencia digital.
4. Aprender a aprender.
5. Competencias sociales y cívicas.
6. Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor.
7. Conciencia y expresiones culturales.

La ventaja de este nuevo elemento curricular es su adaptación a una realidad cambiante y la posibilidad de ampliar o recortar el catálogo, constituyendo el hilo conductor de la enseñanza obligatoria y poniendo de manifiesto los niveles de consecución de las capacidades propias de cada una de las etapas educativas. Las competencias recogidas en el diseño curricular, deben aparecer definidas y permitir identificar contenidos y criterios de evaluación imprescindibles para el aprendizaje (Homs, 2008).

3.2. La evaluación por competencias

No existe una única forma de evaluar, pues los diversos aprendizajes pueden ser evaluados mediante las diferentes técnicas tradicionales existentes (exámenes orales, escritos o pruebas objetivas) que fundamentalmente recogen aprendizajes que hacen referencia al dominio cognoscitivo. Sin embargo, el comportamiento constituye un objetivo educativo que va más allá y supone frecuentemente la inclusión de actitudes, habilidades y destrezas, etc. Existe una amplia gama de objetivos que no son susceptibles de evaluación por medio de las mencionadas técnicas y que son de difícil valoración, como

las emociones. Valga de ejemplo, cómo medir la satisfacción que muestra un alumno por la formación recibida.

Sobre cómo enfocar la evaluación, ésta la podemos considerar como un acto de responsabilidad tanto del profesor como del estudiante según lo entienden Fernández y Quiroz (s.f.). Y desde la perspectiva evaluativa, la competencia se demuestra en la acción o ejecución. Para poder evaluar el grado de dominio de la competencia es necesario contar con variables observables y criterios de valoración.

Evaluar supone siempre un proceso de comparación entre dos componentes: lo que se evalúa y unos referentes evaluativos, explícitos o implícitos que van a servir de patrón para valorar o juzgar lo evaluado y emitir el juicio valorativo y en nuestro caso, queremos evaluar como evidencia competencial, una emoción como es la satisfacción.

Es de gran interés para nosotros lo que Verdejo (2010, p.173) exhorta, al decir que “aunque las evidencias no forman parte de la competencia en sí misma, es importante incorporarlas en la descripción de la *competencia* porque sirven para diseñar las evaluaciones y asegurar que contengan los elementos descritos en ella”. Por ese motivo, Verdejo considera que “para facilitar la descripción de las "evidencias", éstas se deben incorporar a continuación de la competencia”.

Tal y como explica Verdejo (2010, pp.171-172) “un sistema de evaluación basado en competencias se basa en el conjunto de evidencias sobre el desempeño o acción del individuo que muestran si se logran los criterios especificados en las competencias profesionales”. En este sentido, Verdejo distingue evidencias directas o indirectas; las primeras se refieren al “desempeño en sí mismo que se verifica mediante la observación y se valora con listas de cotejo en donde están descritos los elementos a

observar y las características que deben tener estos elementos”; las segundas “son los resultados o productos que se valoran contra los estándares o criterios de la competencia”.

Las pruebas objetivas explicadas al inicio de este apartado, serán recursos muy limitados para evaluar tanto competencias como emociones, pues las competencias tienen un carácter complejo, flexible y su aplicación no responde a un patrón fijo. Necesitamos “inventar” otros recursos que se ajusten a las exigencias que derivan del nuevo enfoque por competencias.

“Al efectuar cualquier evaluación, deben precisarse estos cuatro componentes: lo que se evalúa, el propósito o para qué se evalúa, el patrón o referente para juzgar si lo evaluado reúne las condiciones esperadas y los procedimientos para obtener las evidencias de lo evaluado” (Camperos, 2008, p.811).

Centrándonos en la evidencia emocional de la satisfacción, diremos que el instrumento empleado para medir su alcance en el alumno, debe cumplir los requisitos psicométricos de fiabilidad y de validez que son propios de cualquier instrumento de evaluación científico; esto es lo que nos disponemos a explicar en el próximo apartado, con el fin de orientar en el modo de diseñar uno.

4. Instrumentos de medición: diseño de un cuestionario

El término *instrumento* es muy genérico, equivale a cuestionario, y puede referirse tanto a escalas y test específicos como a cuestionarios convencionales, pero lo más frecuente es denominar instrumento a toda herramienta de obtención de datos (Morales, 2011). Por ser el que concierne a este artículo, nos centraremos en desarrollar

más detenidamente el cuestionario como modo de medir emociones, en nuestro caso, la satisfacción.

Señala Martín Arribas (2004) que, la utilización de cuestionarios es cada vez más frecuente, tanto en el ámbito de la asistencia como en el de la investigación.

Definimos el cuestionario basándonos en el texto de Tapia (2010, p.1): "Conjunto de ítems diferentes que pueden ser planteados de forma interrogativa, enunciativa, afirmativa o negativa con varias alternativas, con un formato determinado, un orden de preguntas y un contenido concreto sobre el tema que queremos investigar". El objetivo del cuestionario será el de traducir las variables de la investigación en preguntas concretas que nos proporcionen información viable y susceptible de ser cuantificada (Aparicio y otros, 2008) y esta cuestión es la que nos orienta en este artículo.

Para proceder a su elaboración se definen las preguntas, lo que se considera la parte más compleja en el proceso de elaboración del cuestionario y la más importante en las investigaciones por encuesta (Cohen y Manion, 1990).

4.1. Diseño de un cuestionario

Carrasco y Calderón (2000) dan las claves para el diseño y la aplicación de un cuestionario, procurando alcanzar un adecuado balance entre la calidad y la sencillez. Aparicio y otros (2008) presentan un guión orientativo para diseñarlo, considerando siempre las hipótesis, así como las características de la población y el sistema de aplicación que ha de ser empleado. Para ello es necesario realizar una recolección de datos y posteriormente un procesamiento y tratamiento de los mismos, siendo uno de los instrumentos de medida el cuestionario. Para Tapia (2010) un cuestionario es utilizado de

forma adecuada como instrumento científico si cumple con una serie de pasos generales: partiendo del diseño de un borrador (con los aspectos que intentamos abarcar y las áreas en que se distribuirían), se decide las instrucciones para su presentación (formato de los ítems, longitud del cuestionario...) y el sistema de puntuación que se utilizará. Posteriormente se establece la forma de obtener información (por escrito, en grupo o individualmente o bien por correo o teléfono). Una vez confeccionados los ítems, es probable que se tengan que descartar muchas preguntas; por ese motivo se deben de elaborar el mayor número posible de ítems (al menos el triple de los que van a necesitar realmente). El diseño de las preguntas debe tener en cuenta las características generales y aptitudes de la persona que pasará el cuestionario, así como de quién lo va a contestar. Por último, se aplicará experimentalmente a un número reducido de sujetos representativos de la muestra a utilizar, para identificar aquellos ítems criticables que posteriormente se eliminarán o redactarán de nuevo.

Guiándonos en lo que Martín Arribas (2004) expone, presentamos a continuación el proceso que se ha de seguir para la elaboración de un cuestionario de un modo más detallado:

- *Definición del constructo o aspecto a medir.* Antes de proceder a medir algo debemos tener una idea muy clara de qué queremos medir, y a eso se le llama “definir el constructo”. Puede requerir revisión de la bibliografía y la consulta con expertos en la materia (Martínez, Hernández y Hernández, 2006).
- *Propósito de la escala.* Se trata de establecer el contenido del cuestionario, definir la población a la que va dirigida, la forma de administración y la forma del cuestionario. Va a determinar en gran medida el contenido de sus ítems y algunos aspectos

relacionados con su estructura y la logística de la recogida de datos. Debemos revisar exhaustivamente todas las posibles características que conforman el constructo elegido y cada una de las características que se denominan “dimensiones”, pues la clara definición de cada una de ellas nos facilitará la construcción de las preguntas que nos ayuden a explicar esa parte del aspecto que queremos medir. Se debe tener en cuenta la población a la que va dirigido. De acuerdo con el tema que se vaya a estudiar, debemos decidir cómo se va a administrar el cuestionario.

- *Composición de los ítems.* Los cuestionarios se componen de una serie de ítems, pero de este aspecto nos ocuparemos más adelante en un apartado específico.
- *Prevención de los sesgos en su cumplimentación.* Se pueden controlar los posibles sesgos de cumplimentación y, con ello, mejorar la validez del cuestionario. Los sesgos o fuentes de error, pueden deberse a sesgos de conveniencia social, tendencias de opinión, características del entrevistador o presión del grupo según Tapia (2010).
- *Codificación de las respuestas,* que pueden ser dicotómicas, policotómicas o analógicas.
- *Puntuación de los ítems.* El sistema empleado puede ser simple o ponderado. Martínez y otros (2006) señalaban que el propósito central de la medida en psicología y educación es proporcionar una forma razonable y consistente de resumir las respuestas de los sujetos a estos instrumentos en algún tipo de puntuación, que suele utilizarse para tomar decisiones sobre sujetos o grupos de sujetos.
- *Proceso de validación.* Una vez diseñado el borrador definitivo, corresponde llevar a cabo la realización de la prueba piloto y la evaluación de las propiedades métricas de la escala. El tipo de muestra utilizada puede ser aleatoria o intencional. El principal

fundamento para la elección del muestreo intencionado está basado en que la muestra del participante en plan piloto, debe cumplir unas características semejantes a las que tendrán las poblaciones de estudio futuras (Romero y Salicetti, 2011). La obtención de evidencias de validez, como es la satisfacción, conlleva un proceso inacabado por definición, en continua revisión y sensible a la evolución del conocimiento sobre el constructo medido (Carretero-Dios y Pérez, 2007).

- *Validez y adaptación de escalas.* El proceso de traducción y adaptación de una escala debe asegurar que el instrumento de medida presenta las mismas propiedades métricas en las dos culturas (origen y destino) y por tanto la interpretación de las puntuaciones es la misma, existiendo una equivalencia métrica.



Figura 1. Recomendaciones para la elaboración de un cuestionario (Martín Arribas, 2004).

Fuente: Elaboración propia

Las recomendaciones que para el diseño y presentación facilitan Aparicio y otros (2008) son:

- Portada, de forma que recoja el título de la investigación con los autores, a quién va dirigido y fecha y versión de la encuesta.

- Instrucciones, con una pequeña explicación y las indicaciones para el correcto relleno.
- Diseño atractivo de preguntas y respuestas.
- Letra legible de preferencia *Times* o *Serif* y de un solo tipo.
- Utilizar una fuente pequeña para que aparente ser una encuesta corta.
- Usar cursivas y negritas para dar instrucciones.

4.2. Escala Likert

Las preguntas cerradas y la utilización de escalas de medida precisas, orientan la respuesta del encuestado y facilitan su cumplimentación (González y Fernández, 2004). Dentro de las escalas graduadas con más amplio uso, se encuentran las escalas *Likert* que admiten una gradación en las respuestas ya que constan de un enunciado seguido de opciones de respuestas que indican grados variables de acuerdo o de frecuencia (Martínez et al., 2006). Para Morales, Urosa, y Blanco (2003) el sistema más sencillo de construcción de escalas es éste y sus características psicométricas no son inferiores a las de otros tipos de escalas (incluso mejores), por lo que es sin duda el más utilizado.

La escala *Likert*, será la escala seleccionada para la investigación que expondremos en el próximo epígrafe, y es por ello que nos centraremos en explicarla como uno de los instrumentos de medición que se dispone en la investigación social. Hay varias alternativas de respuesta de las que se obtendrán las puntuaciones sumando los valores obtenidos respecto de cada frase. La primera parte de la escala debe estar integrada por ítems de carácter sociodemográfico y el resto de los ítems son de carácter numérico, con un rango escalar de 1 a 5 que permita expresar las valoraciones de los encuestados en cada ítem, significando el 1 en total desacuerdo y el 5 totalmente de

acuerdo (García, González y Mérida, 2012). Y así, si la valoración es positiva o favorable, implicaría una mayor puntuación.

4.3. Los ítems

Todos los test, independientemente de su ámbito de aplicación, están formados por un cierto número de ítems que son las piezas en las que se fundamentan, y la calidad de estos ítems determinará la calidad del test completo (Martínez y otros, 2006). "El ítem es la unidad básica de información de un instrumento de evaluación y generalmente consta de una pregunta y de una respuesta cerrada" (Martín Arribas, 2004, p.25). Por ende, una de las primeras decisiones a la hora de estructurar el cuestionario, es el de plantear preguntas cerradas, así el encuestado dispondrá de una serie de posibles respuestas entre las que debe elegir la que considera más apropiada.

Un ítem tendrá poder de discriminación si es capaz de distinguir entre aquellos sujetos que puntúan alto en la prueba y los que puntúan bajo (García, Gil y Rodríguez, 1995). El poder de discriminación de todos los ítems de un test reforzará el carácter unidimensional de la prueba. Lo deseable es que la discriminación de los ítems sea elevada. Los resultados pueden reflejar la necesidad de hacer una revisión de las cuestiones que no poseen capacidad discriminante, en el sentido de modificar su redacción o proceder a su supresión (Tapia, 2010).

Centrándonos en la elaboración de los ítems, Tapia señala que si se falla a este nivel, sobran los siguientes pasos; de esta forma las recomendaciones generales son:

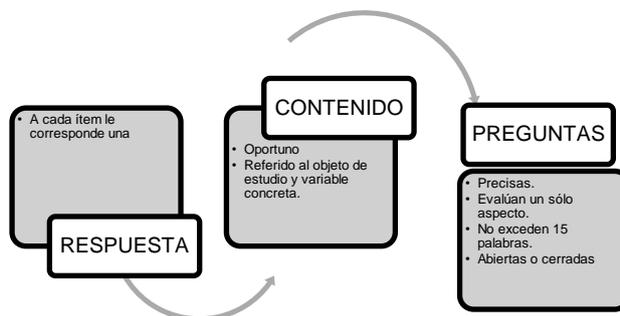


Figura 2. Recomendaciones para la elaboración de ítems.

Fuente: Elaboración propia

En cuanto a la estructura del cuestionario, dos cuestiones a tener en cuenta para Tapia (2010): El número de preguntas que ha de tener y el orden interno en que se han de colocar, pues un cuestionario cuanto más largo más fiable, evitando que sean redundantes y procurando que el paso de una temática a otra se haga con fluidez.

Además, hay que lograr un equilibrio entre la longitud y la calidad de la información, pues es mejor menos información pero con más cuestionarios contestados, que mucha información sin cuestionarios contestados. Sobre el número de ítems oportunos, se considera que el número mínimo de ítems para evaluar un fenómeno sería de 6, pero el número de ellos puede ir desde 10 a 90, de manera que puedan abarcar de forma proporcional cada una de las dimensiones definidas *a priori* en el constructo. Se recomienda realizar el doble de ítems de los que van a necesitarse en la versión definitiva del cuestionario y es en función del contenido que los cuestionarios pueden ser uni o multidimensionales (Martín Arribas, 2004). Con respecto al orden a establecer, suele empezarse con las preguntas más simples, teniendo en cuenta que la información más

importante debe de estar en la parte inicial del cuestionario. Las preguntas se deben agrupar formando una unidad y además poseer una coherencia secuencial en el tiempo. Las preguntas más sencillas de contestar suelen colocarse al principio, tal y como hemos señalado, pero también al final, y las más estratégicas en medio. Las delicadas o difíciles hemos de situarlas en el tercio central, debiendo ir intercaladas entre preguntas sencillas, para evitar el rechazo del encuestado (Tapia, 2010).

Otra manera de facilitar su respuesta, es contextualizar cada pregunta dentro del conjunto del cuestionario. Así, al inicio de cada apartado temático se explica la intención de esas preguntas (González y Fernández, 2004). La definición de cada ítem ha de ser exhaustiva y mutuamente excluyente, teniendo en cuenta factores como la comprensión y la aceptabilidad para el sujeto preguntado. En relación a esto, diremos que los criterios para la redacción son, de acuerdo con Martín Arribas (2004):

- Utilizar preguntas breves y fáciles de comprender.
- No emplear palabras que induzcan una reacción estereotipada.
- No redactar preguntas en forma negativa.
- Evitar el uso de la interrogación «por qué».
- No formular preguntas en las que una de las alternativas de respuesta sea tan deseable que difícilmente pueda rehusarse.
- Evitar preguntas que obliguen a hacer cálculos o esfuerzos de memoria.

Por último, y dado que el cometido es diseñar un cuestionario científicamente validado, debemos asegurar que el instrumento de medida sea fiable y válido, y a este proceso, dice Martín Arribas (2004) que se llama *Evaluación de las propiedades métricas de la escala*. Pero para un proceso de validación, por ejemplo, es necesario no sólo la

evaluación de las propiedades métricas de la escala en cuestión, sino también llevar a cabo *la prueba piloto o pretest cognitivo*, que va a consistir en pasar el borrador del cuestionario a 30 o 50 personas que se parezcan a los individuos de la muestra, permitiendo identificar la adecuación de las respuestas, comprensión, extensión, orden, duración y si existen resistencias (Martín Arribas, 2004).

Opina Camperos (2008) que los consensos entre especialistas, expertos y académicos son hasta ahora una de las vías más apropiadas para aproximarnos a un cierto nivel de validez en las evaluaciones de competencias y de constructos en los que se carece de trabajos de investigación que orienten con certeza hacia su validez.

5. Investigación sobre el diseño de un cuestionario de evaluación de la satisfacción de cursos de teleformación profesional

Si apostamos por una formación para toda la vida, entonces hay que ofrecerla de una manera flexible y satisfactoria, es decir, abogamos por una formación continua como algo imprescindible. Desde nuestro punto de vista, si se quiere gente competente, éstos tienen que estar satisfechos, porque eso repercute en su productividad y en su interés por superarse y seguir formándose.

Desde estas máximas que defendemos, surge el desarrollo de la investigación que presentamos a continuación, con motivo de un estudio de tesis doctoral que justifica la importancia del estudio del grado de satisfacción de alumnos que realizan cursos de teleformación mediante el Sistema de Formación Profesional para el Empleo en función de la calidad percibida (Jiménez Martínez, 2014)¹.

Resulta interesante el estudio de la variable satisfacción porque se trata de un estado de ánimo saludable así como confortable al que tendemos todo ser humano, pues tal y como nos explica Braidot (2012), orientarse hacia la satisfacción es tender hacia un estado bienestar que deseamos todas las personas puesto que todos tendemos a sustituir una situación de menor satisfacción por otra que nos proporcione mayor satisfacción.

El objetivo principal consistió en diseñar, mediante una investigación evaluativa como metodología, un cuestionario como instrumento de medición de las variables señaladas, tratando de superar las deficiencias detectadas del cuestionario oficial de calidad de la Fundación Tripartita para la Formación en el Empleo y aplicarle las pruebas psicométricas oportunas con las que asegurar que cumple con los preceptos científicos que aseguran su fiabilidad y validez. Además, ambos protocolos fueron aplicados a una muestra de estudio cuyos resultados son también estudiados y comparados.

De modo que se utilizaron dos cuestionarios, uno de naturaleza institucional, cuya cumplimentación es obligatoria para todo el alumnado de los cursos del subsistema de Formación Profesional para el Empleo y cuyos resultados han de transmitirse formalmente a la Fundación Tripartita por la entidad gestora, y un cuestionario de elaboración propia que completa los aspectos teóricos-conceptuales propios de la satisfacción de los participantes en los programas de formación a distancia.

Dicho objetivo principal se concreta en los siguientes específicos:

- Diseñar un instrumento de evaluación global de la calidad y satisfacción del alumnado participante a los cursos del sistema mencionado.

- Aplicar el citado instrumento de evaluación, determinando fortalezas y debilidades derivadas de la satisfacción, en base a los aspectos tecnológicos-didácticos, organizativos e institucionales.
- Determinar la validez y fiabilidad del mismo y aplicar mejoras a partir de su estudio.
- Establecer analogías y diferencias entre el cuestionario oficial y el de elaboración propia.

La muestra de trabajadores fue tomada de la Asociación de Empresarios del Comercio e Industria del Metal de Madrid (AECIM) y de la Confederación Española de Organizaciones Empresariales del Metal (CONFEMETAL), con 105 protocolos aceptados.

Con los resultados obtenidos de la investigación desarrollada, hemos puesto a disposición de la comunidad de la Formación Profesional un cuestionario científicamente validado que:

- Puede ser aplicado a cursos auspiciados por la Fundación Tripartita para la Formación en el Empleo (FTFE) bajo el subsistema de Formación Profesional para el Empleo u otras modalidades de formación de similares características, si se realizan las adaptaciones oportunas.
- Cumple con los requisitos fundamentales de validez y fiabilidad con una Alfa de Cronbach de 0,922.
- Evalúa la satisfacción de los participantes a este tipo de cursos valorando elementos tales como: Tutoría, estudio, plataforma, contenidos, evaluación, FTFE y experiencia.

La aplicación de esta investigación a otros campos, así como sus aplicaciones prácticas, son las que se describen a continuación:

- Conseguir que la formación sea lo más provechosa y práctica para el desarrollo profesional. Además, el empresario tendrá un retorno de la inversión que realiza.
- Mejorar la calidad de los cursos de Teleformación Profesional, abriendo nuevos canales flexibles para la formación de trabajadores, con lo que eso conlleva en la economía del país.
- Calibrar las repercusiones de los cursos a nivel gubernamental, controlando la formación de los trabajadores, como pilar fundamental de la viabilidad del país.
- Control de las asociaciones, fundaciones, sindicatos, organizaciones beneficiarias y las empresas privadas, del buen hacer de las gestoras de los cursos, a quienes encomiendan la formación.

6. Conclusiones

La sociedad de hoy día exige que la institución educativa forme en los años de estudio personas competentes, lo que condiciona tanto la formación inicial o escolar así como la profesional quedando vinculadas, porque tal y como compartimos con Camperos (2008), la sola ejercitación académica y la adquisición de conocimientos no garantizan el dominio y pericia en las competencias profesionales.

Evaluar competencias profesionales así como evidencias competenciales, exige que el docente, además de formador y orientador, amplíe su rol a evaluador y por tanto a diseñador de diversos formatos que permitan recoger información válida sobre el desempeño y logros alcanzados por sus alumnos en diversos contextos; todo lo cual constituye verdaderos retos.

Sabemos que si los educadores comprenden los beneficios de trabajar con este planteamiento, entonces asumirán el reto y buscarán los medios de mejorar sus prácticas pedagógicas. El enfoque de competencias es una opción válida para contribuir a formar integralmente a profesionales y ciudadanos, pero no puede aplicarse sólo al proceso evaluativo, pero sí que es primordial. Además, si no hay un trabajo compartido y participativo de carácter reflexivo que lleve a consensos entre los profesores sobre qué competencias deben adquirir los alumnos y qué debe evidenciarse cómo logro, no se podrá concretar un proceso de evaluación pedagógicamente válido; y este es el nuevo reto y enfoque formativo que venimos defendiendo como mejor opción para quienes se incorporan al trabajo pedagógico de las competencias: examinando, estudiando, reflexionando e investigando.

Un cuestionario de diseño propio, adaptado a las necesidades y características específicas del alumnado que nos interesa evaluar, es un instrumento de gran validez pedagógica que nos aportará, entre otras, información relacionada con las competencias desde un punto de vista emocional. Facilitar emocionalmente la adquisición de las competencias, hacer sentir satisfecho al alumnado y flexibilizar el acercamiento a la formación, es posibilitar la formación continua del ciudadano y hacer de él una persona competente en el mercado laboral.

La diferencia básica con este nuevo enfoque pedagógico al que hacemos referencia, la marca Verdejo (2010) cuando explica que la pedagogía bajo el enfoque de competencias se centra en el alumno, en cómo aprende y en las condiciones y acciones que facilitarán su aprendizaje, así como enseñarlo a aprender a lo largo de la vida.

7. Bibliografía

- Andalucía. Decreto 97/2015, de 3 de marzo, por el que se establece la ordenación y el currículo de la educación Primaria en la comunidad Autónoma de Andalucía. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*, 13 de marzo de 2015, núm. 50, pp. 11-22. Disponible en: <http://www.codapa.org/wp-content/uploads/2015/03/Decreto-Primaria-Lomce-Andalucia.pdf>
- Aparicio, A., Palacios, W.D., Martínez, A.M., Verduzco C. y Retana, E. (2008). *El cuestionario. Apuntes del Departamento de Métodos de Investigación Avanzada*. Recuperado de [http://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/jmurillo/Met_Inves_Avan/Presentaciones/Cuestionario_\(trab\).pdf](http://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/jmurillo/Met_Inves_Avan/Presentaciones/Cuestionario_(trab).pdf)
- Bacarat, M.P. y Graciano, N. (s.f.). Sabemos de qué hablamos cuando usamos el término “competencia/s”. Historia, sentidos y contextos. En: *Aula Abierta*, pp.1-10.
- Braslavsky, C. (1993). *¿Para qué sirve la escuela?* Tesis grupo editorial Santiago de Chile.
- Díaz Barriga, Ángel. (2006). El enfoque de competencias en la educación. ¿una alternativa o un disfraz de cambio? En *Perfiles Educativos*, 28 (111), Universidad Autónoma de México, 7-14.
- Blázquez, F. y Alonso, L. (2006). Aportaciones para la evaluación on-line. *Revista de Ciències de la l'educació, edició especial*, Art. 1, 207-218.
- Braidot, N.P. (2012). Neurofisiología de las necesidades. *Escuela de Educación Mental*. Recuperado de <http://www.mentat.com.ar/neurofisiologia.htm>
- Camperos Camero, M. (2008) La evaluación por competencias, mitos, peligros y desafíos. [Educere: Revista Venezolana de Educación](http://www.auladeencuentro.org/revista-educacion), 43, 805-814.

- Carda, R. y Larrosa, F. (2º ed.) (2007). *La Organización Escolar del centro educativo. Manual para maestros y maestras*. San Vicente: Editorial Club Universitario.
- Carrasco, J. y Calderón, J. (2000). *Aprendo a investigar en educación*. Madrid: Rialp.
- Carretero-Dios, H., y Pérez, C. (2007). Normas para el desarrollo y revisión de estudios instrumentales: consideraciones sobre la selección de test en la investigación psicológica. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 7(3), 863-882.
- Cohen, L. y Manion, L. (1990). *Métodos de investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Corbetta, P. (2007). *Metodologías y técnicas de investigación social*. Madrid: Mc Graw-Hill.
- Fernández Tobón, J. L. y Quiroz Posada, R. E. (s.f.) *Evaluación por Competencias en el proceso de Formación Integral*.
http://72.14.205.104/search?q=cache:Qnpg3u0awWAJ:www.pucpr.edu/vpaa/oficina_revision_curricular/pdf/evaluacion_por_competencias.pdf+evaluacion+por+competencias&hl=es&ct=clnk&cd=4. (10-06-2017)
- García Cabrera, M.M., González, I. y Mérida, R. (2012). Validación del cuestionario de evaluación ACOES. Análisis del trabajo cooperativo en educación superior. *Revista de Investigación Educativa*, 30(1), 87-109.
- García Jiménez, E., Gil, J. y Rodríguez, G. (1995). *Introducción a la teoría clásica de los test*. Sevilla: Grupo Delta.
- Gómez, A. (2007). *La investigación educativa: Claves teóricas*. Madrid: McGraw-Hill/interamericana de España.

- González Ramos, A.M. y Fernández, F. (2004). Diseño de encuesta sobre las metodologías y la actividad científica de los equipos de investigación. *Metodología de Encuestas*, 6 (2), 133-145.
- González, J. y Wagenaar, R. (2003). Tuning Educational Structures in Europe Informe final. Fase 1. Madrid: editado por Universidad de Deusto.
- González, J. y Wagenaar, R. (2006). Tuning Educational Structures in Europe. La contribución de las universidades al proceso de Bolonia. Informe final. Fase 2. Madrid: editado por Universidades de Deusto y de Groningen.
- Homs, O. (2008). *La formación profesional en España. Hacia la sociedad el conocimiento*. Fundación la Caixa: Barcelona.
- Jiménez Martínez, P. (2014). *Calidad de la teleformación profesional y satisfacción del empleado: Una propuesta de evaluación*. Tesis inédita de Doctorado. Universidad Autónoma de Madrid, Madrid.
- Martín Arribas, M.C. (2004). Diseño y validación de cuestionarios. *Revista Matronas Profesión*, 5(17), 23-29.
- Martínez, R.M., Hernández, M.J. y Hernández, M.V. (2006). *Psicometría*. Madrid: Alianza editorial.
- Martín-Laborda, R. (2005). Las nuevas tecnologías en la educación. *Cuadernos Sociedad de la Información*, nº5. Madrid: Fundación AUNA. Recuperado de http://www.telecentros.info/pdfs/05_06_05_tec_edu.pdf
- Morales, P. (2011). *Guía para construir cuestionarios y escalas de actitudes* [upcomillas.es] Recuperado de:

<http://www.upcomillas.es/personal/peter/otrosdocumentos/Guiaparaconstruirlasdeactitudes.pdf>

Morales, P., Urosa, B., y Ángeles, B.B. (2003). *Construcción de escalas de actitudes tipo Likert: Una guía práctica*. Madrid: La Muralla.

Owens, S. (1976). *La escuela como organización: Tipos de conducta y práctica organizativa*. Madrid: Santillana.

Perrenoud, P. (2006). La universidad entre transmisión de saberes y desarrollo de competencias. En pedagogía y saberes (24), Universidad Pedagógica Nacional. Facultad de Educación. pp. 67-77.

Romero, C. y Salicetti, A. (2011). Elaboración y validación de un cuestionario para la aplicación de diferentes estrategias metodológicas en estudiantes universitarios. Ponencia presentada en actas del *II Congreso Internacional de Investigación Educativa, su Incidencia en la Realidad Social*. Costa Rica: Instituto de Investigación en Educación (pp. 1-35).

Tapia, F.J. (2010). *Cómo elaborar un cuestionario*. Notas de estadística aplicada a la administración, contaduría e informática administrativa, Departamento de Matemáticas, Universidad de Sonora. Recuperado de [http://www.mat.uson.mx/~ftapia/Lecturas%20Adicionales%20\(C%C3%B3mo%20dise%C3%B1ar%20una%20encuesta\)/C%C3%B3moElaborarUnCuestionario.pdf](http://www.mat.uson.mx/~ftapia/Lecturas%20Adicionales%20(C%C3%B3mo%20dise%C3%B1ar%20una%20encuesta)/C%C3%B3moElaborarUnCuestionario.pdf)

Verdejo, P. (2010). Modelo para la Educación y Evaluación por Competencias (MECO). En *Propuestas y acciones universitarias para la transformación de la educación superior en América Latina*. Bogotá: Asociación Colombiana de Universidades. Recuperado de: <http://www.6x4uealc.org/site2008/p01/11.pdf>

Zabalza, M.A. (2009). *Diseño y Desarrollo Curricular*. Madrid: Narcea.

REFERENCIA BIBLIOGRÁFICA

Jiménez Martínez, P. y González Talavera, B. (2015). El cuestionario como instrumento de evaluación de competencias basado en la evidencia emocional de la satisfacción. *Aula de Encuentro*, nº 17, vol. 2. pp. 179-208.

Pilar Jiménez Martínez es
Profesora y coordinadora de posgrado de la
Universidad Camilo José Cela
Correo-e: mpjimenez@ucjc.edu

Blanca González Talavera es
Investigadora de la Universidad de Granada
Correo-e: blancagt@ugr.es

Enviado: 14 de junio de 2015

Aceptado: 14 de septiembre de 2015

¹ A través del marco teórico de la tesis mencionada, se ofrece una visión de conjunto tanto de la educación a distancia y la situación actual de la formación virtual en el ámbito empresarial y educativo, de la calidad aplicada en entornos organizacionales y formativos, de la conceptualización de la satisfacción así como de los instrumentos de medición disponibles para la calidad y la satisfacción.