
Colegialidad docente: evidencias de validación a partir del análisis realizado por comités de expertos acerca del instrumento para autoevaluación docente en España y México*
Teacher Collegiality: Evidences of Validation Process, Carried out by Expert Committees, about the Instrument for Self-Evaluation of Teachers in Spain and Mexico

MARGARITA BAKIEVA

Universitat de València
margarita.bakieva@uv.es

JESÚS M. JORNET MELIÁ

Universitat de València
jornet@uv.es

JOSÉ GONZÁLEZ-SUCH

Universitat de València
jose.gonzalez@uv.es

YOLANDA EDITH LEYVA BARAJAS

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación,
México
yleyva@inee.edu.mx

* Este trabajo se ha realizado en el marco del proyecto I+D+i Sistema educativo y cohesión social: diseño de un modelo de evaluación de necesidades (SECS/EVALNEC). Ref. EDU2012-37437, financiado por el MINECO de España, así como por “Ajudes per a la formació de personal investigador de caràcter predoctoral”, en el marco del Subprograma “Atracció de Talent”, y “Ajudes per a estades curtes 2016 de beneficiaris dels Programes de Formació de Personal Investigador de caràcter predoctoral del Vicerectorat d’Investigació i Política Científica” de la Universitat de València.

Resumen: Se describe el proceso de diseño y validación del instrumento de evaluación de la colegialidad docente en su fase de validación lógica (validación de constructo) mediante el juicio de expertos a través de una metodología mixta (cuantitativa y cualitativa). El instrumento, que forma parte del modelo de evaluación para la cohesión social (Jornet, 2012), ha sido diseñado y validado en España, y posteriormente se llevó a cabo el proceso de adaptación en México. Los resultados muestran diferencias significativas entre las valoraciones de expertos de ambos contextos y ponen de manifiesto divergencias en cuanto a la organización de los sistemas educativos, lo que ayuda a definir el instrumento para los dos contextos.

Palabras clave: Instrumentos de evaluación, Validación de constructo, Evaluación de sistemas e instituciones, Revisión por jueces.

Abstract: This work describes the process of design and validation of an assessment tool focused in Teacher Collegiality in the phase of logical validation (construct validation) by the judgement of experts through mixed methodology (quantitative and qualitative). The instrument is part of the Evaluation Model for Social Cohesion (Jornet, 2012). The instrument has been designed and validated in Spain and then the adaptation process was carried out in Mexico. The results show significant differences between the valuations of experts from both contexts and highlight divergences in the organization of educational systems, which helps to define the instrument for the two contexts.

Keywords: Evaluation instruments, Construct validity, Educational and institutional evaluation, Judgmental review.

INTRODUCCIÓN

En el contexto actual de la educación se plantea la necesidad de una mayor coordinación del profesorado en los centros escolares con el fin de mejorar su eficacia y responder de forma más adecuada a las demandas educativas que recaen sobre ellos. Compartir las metas de la enseñanza constituye, de forma especial, una de las condiciones que influyen en la profundidad con la que el profesorado colabora, puesto que los miembros del claustro se prestan entre sí consejo y apoyo. Esta existencia, o su ausencia, de consenso alrededor de los fines educativos es muy importante, ya que repercute en los resultados generales, tanto a nivel del profesorado como del alumnado en los centros. La gestión horizontal y una estructura descentralizada de la autoridad tienen mayor potencial para promover la eficacia en la escuela, como justifica el movimiento teórico-práctico de “Mejora de la Eficacia Escolar” (Muñoz-Repiso, Murillo, Barrio, Brioso, Hernández, y Pérez Albo, 2001), o el estudio de Hanushek, Link y Woessmann (2013), que encontró que los niveles de autonomía de las escuelas se relacionaban positivamente con altos niveles de logro académico de los estudiantes (citado en Backhoff y Pérez-Moran, 2015). En este sentido, no cabe duda de que la colegialidad docente (CD) puede ser un factor importante de promoción e integración de estos aspectos. Sin embargo, la definición de colegialidad es compleja y no hay acuerdo en su conceptualización.

Nuestra aproximación a la evaluación de la CD se encuentra en el marco de una investigación más amplia, orientada a la construcción de instrumentos fiables y válidos capaces de representar información sobre variables e indicadores de contexto implicados en el proceso educativo durante la escolaridad obligatoria, y que sean utilizables en el marco de planes de evaluación de instituciones y sistemas educativos. La intención es el diseño y validación de un instrumento que permita valorar el grado en que se da esta dimensión, a nivel personal (profesorado) y escolar, en Educación Primaria en España y en México, desde su planteamiento conceptual, y definir a nivel operativo el constructo, con ayuda del juicio de expertos.

Como señala Jarzabkowski (1999, 2002) el término *colegialidad* se utiliza en el ámbito anglófono como una derivación de *colega*, para describir la participación de los profesores con sus compañeros a todos los niveles de interacción humana, ya sea intelectual, social y/o emocional. *Colaboración* se utiliza en el sentido de que los docentes trabajan de forma unida. De esta manera, la colaboración es un subconjunto de la colegialidad, ya que el primero se refiere únicamente a las actividades profesionales llevadas a cabo con sus compañeros, mientras que el segundo abarca tanto la interacción profesional como social en el lugar de trabajo. En la misma línea, Brundrett (1998) aporta la idea de que la participación en los procesos de toma de decisiones es el componente esencial de la colegialidad.

Según Norman, Ambrose y Huston (2006), la colegialidad también puede describirse por su ausencia: a través de la descortesía en participaciones, la falta de unidad entre los miembros, la falta de colaboración y de intercambio de información, el distanciamiento de alguna parte del equipo del mismo centro. Todos esos elementos apuntan a la insatisfacción con el trabajo.

Las personas que conforman la organización escolar interactúan y, a su vez, establecen unos fines a través de sus comportamientos: actuando a partir de unos valores concretos, expresando actitudes y componiendo y desarrollando una cultura única y peculiar.

Tal y como señala Jornet (2012), el concepto de colegialidad docente debe ser abordado en el marco del diseño de un modelo de evaluación orientado al salón de clases, las escuelas y los sistemas, y dirigido por un concepto de cohesión social (CS) (Bakieva, Jornet y Leyva, 2014). La definición de cohesión social que aquí se maneja fue adoptada de la *Guía Metodológica para el desarrollo de indicadores de la CS* (Consejo de Europa, 2005). El modelo parte del constructo de CS, tal y como es definido por el Consejo de Europa. La CS se constituye así, de alguna forma, como un referente de calidad de vida dentro de una comunidad social. El modelo de Evaluación de Instituciones y Sistemas Educativos para la CS pretende abordar su evaluación desde el análisis de la aportación que realizan para el desarrollo de

la CS. Los constructos o dimensiones implicados han sido señalados en diversas ocasiones (Jornet, 2012; Bakieva, Jornet y Leyva, 2014; Jornet, Sancho-Álvarez y Bakieva, 2015; Jornet, González-Such y Bakieva, 2017; Sancho-Álvarez, Jornet y González-Such, 2017).

La definición del constructo que vamos a adoptar en el estudio de la colegialidad docente se refiere a la calidad de la unión entre las personas de la misma profesión que trabajan de forma coordinada y colaborativa con un fin u objetivo común de mejora de la cohesión social. Es la más cercana al sentido actual y evolucionado de la colegialidad, aplicada al trabajo docente y a la toma de decisiones en un centro concreto, y basada en la idea de fomentar la cohesión social.

En este trabajo queremos representar la CD como un constructo evaluable a través de dos dimensiones: una de ellas interiorizada, resultado de aspectos que la persona puede declarar sobre sí misma y que esta persona siente que aporta al colectivo en el que trabaja; otra, la actitud manifestada en el colectivo por parte del docente (Cuadro 1). El primer grupo de elementos, interiorizados, se caracterizan por sub-dimensiones como valores compartidos, cohesión y confianza, y compromiso (sub-dimensiones señaladas con las letras A, B y C). El segundo grupo de factores, manifestados, pueden ser detectados mediante observación sobre procesos objetivos, como la estructura de toma de decisiones, el nivel de relaciones interpersonales, el estado del clima institucional y el ambiente de la institución (sub-dimensiones señaladas con las letras D, E y F).

Cuadro 1. Dimensiones teóricas de la medición de la CD para CS

A.	Valores éticos y profesionales compartidos	
B.	Cohesión y confianza en el grupo, actitudes de alianza, compañerismo	CD <i>interiorizada</i>
C.	Compromiso con la tarea docente, actitud de mejora profesional continua	
D.	Toma de decisiones colegial sobre la tarea docente	
E.	Relaciones docentes colaborativas: autonomía y colectividad en la tarea docente, respeto y constructivismo en las relaciones interpersonales	CD <i>manifestada</i>
F.	Clima dinámico y positivo del centro, ambiente profesional creativo	

Fuente: Elaboración propia.

Es importante resaltar estos elementos porque la perspectiva de análisis e interpretación de los resultados va a anteponer las conexiones lógicas, basadas en el concepto de unidad del constructo, a las técnicas, aunque siempre partiendo del valor

de procedimientos de análisis métrico como uno de los indicadores apropiados en el proceso de toma de decisiones.

En cuanto a los instrumentos que pueden evaluar aspectos relacionados con la CD, en la literatura hemos identificado un intento relativamente reciente de desarrollo y construcción de las dimensiones de instrumento de evaluación (ver Shah, 2011). En su trabajo, Shah describe el proceso de diseño y validación de un instrumento para valorar el nivel de CD entre los docentes escolares en el contexto de escuelas primarias de Malasia. En este sentido remarcamos de nuevo la importancia del modelo de CS para el desarrollo del nuestro instrumento, ya que tiene su propio marco teórico interpretativo, que requiere situar la definición de CD de acuerdo con los fines de la investigación subyacente. A la vez, el contexto de un sistema educativo, en cuanto a la estructura legislativa, así como la coyuntura política y social, marcan las líneas de validación del constructo operativo de la CD, imposibilitando de ese modo la oportunidad de una adaptación del instrumento diseñado por Shah (2011).

VALIDEZ DEL CONSTRUCTO

Como es ampliamente conocido, la validez debe estar basada o apoyada en múltiples evidencias (Messik, 1995), que conducen el diseño de un instrumento con el fin de que éste sea capaz de aportar una información adecuada; una evaluación basada en criterios erróneos nos obligaría a reiniciar el proceso de construcción si nos encontrásemos con un funcionamiento del instrumento que no reflejase la realidad. Las decisiones sobre qué tipos de evidencias son importantes para el argumento de validación en cada caso pueden ser aclaradas mediante el desarrollo de un conjunto de proposiciones o afirmaciones que apoyan la interpretación propuesta para el propósito particular de la prueba (APA, AERA, y NCME, 2014, p. 12).

A su vez, *constructo* viene del latín *construe* (interpretar); es la manera de construir, de organizar algo que ha sido observado (Cronbach, 1990, p. 159).

El desarrollo del concepto de validez tal y como se utiliza actualmente unifica los cuatro conceptos interdependientes (validez predictiva y concurrente, validez de contenido y validez de constructo) de interpretaciones inferenciales en los documentos de *American Educational Research Association*, *American Psychological Association*, y el *National Council on Measurement in Education* (APA, AERA, y NCME, 1974, 1999, 2014). En la propuesta de esas asociaciones acerca del modo en que debía concebirse la validez se asume que, en definitiva, todas las acepciones que hasta el momento se habían venido realizando son aspectos o facetas de la validez y podrían considerarse integradas en un solo concepto: la validez de constructo,

explicada con detalle en el trabajo de Kane (2001), a partir de los primeros trabajos de Messik (1975), modificaciones de Cronbach (1988), Guion (1980), Linn (1980) y Messick (1980).

En el caso de nuestro estudio, el énfasis se pone tanto en el proceso de creación y definición del concepto, como en su puesta en práctica para que el instrumento sea ajustado a los propósitos. La propuesta metodológica de validación y diseño del instrumento que proponemos sigue la estructura que ofrecen McCoach, Gable y Madura (2013), adaptada a este estudio por Jornet, González-Such, Perales, Sánchez-Delgado, Bisquert, Bakieva, Sáncho-Álvarez, Belda, Llorens, Bodoque y Ortega (2017).

La cuestión clave es la utilidad de la información que pretendemos obtener mediante el cuestionario. Se trata de responder a la cuestión: ¿para qué y a quien debe servir la información evaluativa? En este caso hay varios implicados. La información que puede ofrecer este estudio servirá a los mismos profesores para mejorar la práctica docente, la convivencia entre los colegas, la mejora de los resultados organizativos y académicos, y la eficacia de trabajo. Para el equipo directivo como tal, la información será útil a medida que los resultados muestren los elementos clave de mejora de eficacia y eficiencia de los procesos organizativos y de gestión del centro. Del mismo modo, debe ser útil a los administradores para la orientación de la política educativa.

En cuanto a las cuestiones de validación contextual y cultural, los contextos de España y México, tanto a nivel cultural, social, como educativo y también escolar presentan rasgos muy diferentes. De ahí la importancia de un nuevo proceso de validación y adaptación del instrumento, abordado desde el segundo paso de su diseño. Se trata de reunir indicaciones para poder construir el instrumento de acuerdo con los criterios de calidad y con el máximo número de evidencias de validez comenzando desde sus bases.

OBJETIVOS

El objetivo general de la investigación es el diseño y la validación lógica del constructo de CD y su conversión en el constructo operativo (instrumento de evaluación). Para concretar, los objetivos específicos son:

Reunir las evidencias de validación de la definición teórica y la estructura del instrumento diseñado para evaluar la colegialidad docente, es decir:

1. Definir la CD a partir de la documentación y la fundamentación teórica realizada;

2. Valorar los indicadores que describen la CD a nivel operativo y definir las dimensiones en las que se agrupan;
3. Valorar los ítems (reactivos) en los que se traducen los indicadores que describen el instrumento y definir el instrumento piloto;
4. Adaptar el instrumento para el contexto del sistema educativo de México.

METODOLOGÍA

Nuestra pretensión era recabar las evidencias de validez del instrumento con ayuda del juicio de expertos, basando las decisiones sobre la construcción del instrumento en el consenso intersubjetivo de expertos como criterio de objetivación.

La metodología de validación de este estudio ha sido compartida y contrastada en diferentes estudios recogidos en el Modelo de Evaluación para la Mejora de la CS (Jornet, 2012, 2014) y se puede consultar de forma extensa en Jornet, González-Such, Perales, Sánchez-Delgado, Bisquert, Bakieva, Sáncho-Álvarez, Belda, Llorens, Bodoque y Ortega (2017). Brevemente, señalamos las fases que se deben seguir en el proceso de validación lógica del constructo:

1. Validación de la definición teórica del constructo.
2. Validación de la definición operativa del instrumento –indicadores que describen el constructo a nivel instrumento–.
 - 2.1. Diseño de ítems y elaboración del instrumento piloto.
3. Validación de los ítems.

La fase 1 del estudio se ha realizado a partir de documentación bibliográfica relevante, teniendo en cuenta la base de los instrumentos validados existentes. Las fases 2 y 3 se han desarrollado tanto con los expertos de contexto español como mexicano, ya que se considera importante que los expertos tengan un conocimiento exhaustivo de los ambientes sobre los que debe aportar la valoración. Las mencionadas fases de diseño y validación del instrumento pretendían reunir evidencias sobre los criterios de relevancia, pertinencia, adecuación y representatividad de ítems que ofrecía la definición de colegialidad docente a nivel operativo.

La metodología de validación se basó en el juicio de expertos. En el Cuadro 2 se resumen de forma sintética las fases de validación; cada fase se explica de acuerdo con su finalidad, metodología y objetivos; a la vez se describen los grupos de participantes.

Cuadro 2. Fases de validación del cuestionario CD

FASE	OBJETIVOS	FINALIDAD	METODOLOGÍA APLICADA	PARTICIPANTES*
1. Validación de la definición del constructo teórico	Determinar los límites o ámbitos en los que se debe situar la definición de la CD en el Marco de evaluación para CS. Delimitar el instrumento y las audiencias implicadas en la aplicación adecuada del instrumento.	Obtención de una definición clara y precisa. Determinación de las audiencias implicadas para recogida de información. Definición y delimitación de los vectores de desarrollo para los ítems del instrumento.	Análisis de fuentes bibliográficas. Análisis de la base de instrumentos validados sobre el tema. Grupo focal para consensuar la propuesta de definición del constructo teórico y operativo y las audiencias implicadas.	Grupo de investigación: expertos en Evaluación y Medición.
2. Validación de los indicadores (definición operativa)	Valorar los indicadores en función de relevancia y pertinencia para evaluación del constructo. Valorar la formulación de la definición y de los indicadores, de acuerdo con marco teórico. Valorar representatividad del dominio mediante estos indicadores. Agrupar los criterios en sub-dimensiones más adecuadas.	Determinación de los indicadores más pertinentes y relevantes para el constructo de colegialidad docente. Estructuración y resituación de los ítems en las sub-dimensiones más adecuadas y representativas del constructo.	Cuestionario de valoración de la definición teórica y de la definición operativa (indicadores): valoración de pertinencia, relevancia, representatividad y adecuación. Análisis de consistencia de jueces (W de Kendall) y acuerdo inter-subjetivo (Alfa de Cronbach).	Expertos en Medición y Evaluación de Sistemas educativos y validación de los instrumentos.

[CONTINÚA PÁGINA SIGUIENTE]

VALIDACIÓN DE UN CUESTIONARIO SOBRE COLEGIALIDAD DOCENTE

FASE	OBJETIVOS	FINALIDAD	METODOLOGÍA APLICADA	PARTICIPANTES*
2.1. Operativización de los indicadores en ítems del cuestionario	Ofrecer a los profesores una selección de ítems para su mejor interpretación. Adecuar las dimensiones de agrupación.	Representación final del instrumento tal y como lo van a ver los profesores.	Grupo focal para valorar las propuestas de ítems. Cuestionario de validación de los ítems: adecuación, representatividad. Análisis de consistencia de las valoraciones (acuerdo inter-jueces).	Grupo de investigación.
3. Validación contextual y lingüística de los ítems	Adecuar los ítems lingüística- y contextualmente garantizando su aplicabilidad en el grupo de profesorado de primaria. Detección de anomalías.	Instrumento piloto	Cuestionario de validación de los ítems: adecuación, representatividad. Entrevista personal con los expertos para reunir las sugerencias.	Profesorado de Educación Primaria

*El número de sujetos en cada grupo de expertos se puede ver en la Tabla 1.

Entre las fases 2 y 3 se realizó otra sesión de trabajo con el grupo de investigación (fase 2.1) para preparar posibles especificaciones de indicadores en reactivos del cuestionario para profesorado.

En cuanto a la interpretación de los criterios (relevancia y pertinencia), nos basamos en la sugerencia de Kane (1992). Los criterios interpretativos y las evidencias de validez obtenidos mediante el procedimiento de valoración se pueden observar en el Cuadro 3.

Cuadro 3. Criterios interpretativos

CRITERIO	EVIDENCIA DE VALIDEZ
RELEVANCIA (importancia del indicador/ítem para la definición/diseño del instrumento que pretendemos obtener)	Validez de constructo
PERTINENCIA (conveniencia de utilización del indicador/ítem en el diseño/la definición del instrumento)	Validez de constructo
ADECUACIÓN (el formato lingüístico y la expresión son adecuados para las audiencias y el contexto)	Validez de constructo y de contenido
SUFICIENCIA (los ítems/indicadores que se presentan identifican la dimensión evaluada de forma completa)	Validez de contenido

Con el juicio de expertos se pretende conseguir evidencias de validez referentes al constructo y al contenido. La precisión con la que abordemos (mediante criterios interpretativos) el proceso de recogida de estas evidencias de validez será clave para construir un instrumento de calidad.

INSTRUMENTOS

Se utilizaron dos instrumentos con un formato similar durante este estudio: ambos han sido cuestionarios de autoevaluación y se aplicaron en las fases 2 y 3. La mayor carga de información se ha recogido en la fase 2, ya que se trataba de validación conceptual. El instrumento de la fase 3 tenía fundamentalmente un sentido de validación del formato del instrumento.

Un fragmento del instrumento aplicado en la fase 2 para validación de criterios de relevancia, pertinencia, suficiencia y adecuación se puede observar en el Cuadro 4, el resto se puede observar en el Anexo. Se utilizó una escala tipo Likert de 1 a 10 para puntuar el acuerdo con los criterios de relevancia y pertinencia. Para la valoración de adecuación y suficiencia, al final del cuestionario se sugería a los expertos que hicieran aportaciones abiertas en cuanto a la situación de los indicadores (dimensionalidad conceptual del constructo) y su formulación, y se les pedían sugerencias sobre cualquier aspecto susceptible de mejora.

Para facilitar la valoración se han concretado los criterios de relevancia y de pertinencia a través de su interpretación aplicada al constructo (Cuadro 3).

Cuadro 4. Fragmento del instrumento de validación del constructo

Por favor, indique el nivel de Relevancia que debe atribuirse a cada uno de los siguientes indicadores dentro de las dimensiones del instrumento que evalúa la Colegialidad Docente.

La escala varía de 1 (ninguna relevancia) hasta 10 (absoluta relevancia).

DIMENSIÓN A: VALORES ÉTICOS Y PROFESIONALES COMPARTIDOS

Indicadores a valorar:

A01 Visión compartida del centro por todos los miembros (conjunto de valores, metas, normas y procesos: educativos y sociales)

A02 Autonomía para el ejercicio profesional, libertad académica y autonomía del maestro

A03 Los miembros de la organización actúan con sentido de responsabilidad colectiva

A04 Derechos respetados de cada persona

A05 Transparencia en el trabajo y rigor en la ejecución de las tareas

A06 Interdependencia y coordinación como formas asumidas personal y colectivamente

A07 Los profesores fijan sus objetivos conjuntos en comunidad o equipo

A08 Respeto mutuo entre las personas

En la fase 3 (adecuación de formato y contextualización) se utilizó, además, el cuestionario de validación adicional (ver fragmento en el Cuadro 5) y la entrevista personal estructurada en torno a las formulaciones de los ítems del cuestionario final.

Cuadro 5. Instrumento de validación de los ítems

Instrucciones:

Por favor, señale si la propuesta de traducción del indicador en la pregunta del cuestionario es adecuada. En el caso contrario puede aportar su formulación en el espacio posterior (reformulación). Puede escoger una, dos, todas las propuestas de preguntas o ninguna de ellas.

APARTADO A. VALORES ÉTICOS Y PROFESIONALES COMPARTIDOS

Validación

Indicador 1. Visión compartida del centro por todos los miembros (conjunto de valores, metas, normas y procesos: educativos y sociales)

Pregunta/s:	<p>PROPUESTA: Las normas y objetivos son claras y asumidas por el colectivo docente.</p> <p>En general, los miembros del Centro se sienten muy implicados con las metas y objetivos de éste.</p> <p>Las metas que se persiguen en este Centro responden a las demandas y expectativas de la comunidad docente.</p>	SÍ	NO
	REFORMULACIÓN		

Indicador 2. Autonomía para ejercicio profesional, libertad académica y autonomía del maestro

Pregunta/s:	<p>PROPUESTA: Los docentes tienen libertad y autonomía para el diseño curricular y metodológico de sus clases.</p>	SÍ	NO
	REFORMULACIÓN		

PROCEDIMIENTO

El proceso de selección de los grupos de expertos se ajustó en función de las características profesionales, su competencia y su experiencia. Las valoraciones de ítems/indicadores se han realizado de manera individual para evitar interferencias de opinión y el efecto de “anclaje psicológico” (Landeta, 1999, p. 35). No obstante, para la validación de la definición del constructo y de su operativización se han considerado más adecuados los grupos focales, dado que esta metodología es más eficaz y permite una mayor profundización en el trabajo con conceptos nuevos, permitiendo, a la vez, una diversidad de ideas muy útil para explorar conexiones entre los conceptos implicados en el constructo. En estos casos, el procedimiento ha seguido las líneas metodológicas marcadas en Perales, Sánchez-Santamaría y González-Such (2014, p. 48).

La descripción metodológica –sobre grupos focales y entrevistas– y el modo de abordar el análisis de los contenidos están descritos en un trabajo reciente: Jor-net et al. (2017), al que, por su extensión, no nos referimos aquí y al que remitimos al lector para mayor información. Para la recogida de información, dependiendo de las fases de validación, se utilizó el diario de la sesión y el registro observacional (fases 1 y 2.1), combinado con el cuestionario de validación (fases 2 y 3) y la entrevista personal (fase 3). Posteriormente se analizó la información combinando las metodologías cualitativa y cuantitativa. Las aportaciones verbales o textuales reco-gidas durante las paulatinas fases de validación se analizaron semánticamente y, a partir de las aportaciones más relevantes, se realizaron las mejoras del instrumento.

Para el análisis de las puntuaciones se utilizó el procedimiento descriptivo, y posteriormente se contrastaron las puntuaciones entre los dos comités; para el cál-culo de acuerdo entre los jueces expertos se utilizó el coeficiente de concordancia W de Kendall. En el cómputo de la dimensionalidad del instrumento se utilizó el coeficiente de consistencia interna Alfa de Cronbach y, además, el procedimiento de Componentes Principales para Variables Categóricas (CatPCA) (Kendall y Ba-bington, 1939; Cronbach, 1951).

El coeficiente Alfa de Cronbach es equivalente a la correlación intra-clase, como indicador de consistencia inter-jueces, si se utiliza sobre la matriz transpuesta (jueces por ítems) en lugar de la matriz directa (ítems por jueces). En este caso, W de Kendall y correlación intra-clase se utilizaron como dos indicadores comple-mentarios para poder validar los resultados del consenso inter-subjetivo de juicio. El CatPCA se utiliza con una finalidad exploratoria, pues somos conscientes del tamaño reducido del grupo de estudio. No obstante, nos orienta acerca de la asociación multidimensional entre las valoraciones emitidas de los jueces de cada uno de los países considerados. Es, pues, una información que puede ser útil para identificar grandes líneas de adaptación del instrumento para cada contexto socio-educativo.

PARTICIPANTES

Al tratarse de un proceso de validación del constructo de CD a partir de los comi-tés de juicio, no podemos referirnos en este estudio a la muestra, sino a grupos de participantes. Hemos trabajado con cuatro grupos, dependiendo de la fase y el ob-jetivo de la investigación, descritos anteriormente en el Cuadro 2. La descripción de los grupos de expertos que han participado en la validación del instrumento para los contextos de España y México se puede observar en la Tabla 1.

Tabla 1. Grupos de expertos

	FASE 2		FASE 3	
	ESPAÑA	MÉXICO	ESPAÑA	MÉXICO
Hombres	40,9%	25%	8,3%	16,7%
Mujeres	59,1%	75%	91,7%	83,3%
Edad mín.	27	27	29	39
Edad máx.	65	57	65	50
Años experiencia mín.	5		6	10
Años experiencia máx.	>40	30	>41	35
Nivel educativo 1		25%	50%	66,7%
Nivel educativo 2	31,9%	35%	50%	33,3%
Nivel educativo 3	68,2%	10%		
Nº	22	20	12	6

Nivel educativo 1 = Grado, Diplomatura, Licenciatura. Nivel educativo 2 = Máster Universitario, Diploma de Estudios Avanzados; Nivel educativo 3 = Doctorado.

En las primeras fases del estudio la selección de jueces expertos se centró en el área de evaluación de sistemas educativos. En México, el comité de validación de la fase 2 estuvo formado por expertos en evaluación de docentes y directores, mientras que en España lo compusieron expertos con un perfil más orientado a la investigación en el ámbito de evaluación educativa. En la fase 3 los grupos de expertos fueron seleccionados por el criterio de cercanía al contexto evaluado. Debían ser profesionales que han ejercido laboralmente como docentes de educación primaria.

SÍNTESIS DE RESULTADOS

Los resultados obtenidos en este estudio se estructuran en función de las fases de diseño del instrumento. La primera fase aportó la definición teórica del concepto de colegialidad docente; esta definición se utilizó para el proceso de validación de la definición operativa –los indicadores del instrumento– en la fase 2.

La segunda fase del estudio se ha centrado en la validación de los indicadores que explican el constructo teórico a través de indicadores operativos. Estos indicadores, puntuados por los expertos que han participado en su valoración, han sido analizados en función de su valoración general (estadísticos descriptivos de tendencia central y variación) por el acuerdo que han mostrado los expertos en su valoración (coeficiente de concordancia W de Kendall), y por el nivel de consis-

tencia interna para determinar en qué medida los indicadores que se agrupan en unas dimensiones teóricas dentro del instrumento forman un conjunto unitario. A continuación, ofrecemos los resultados relevantes (Tabla 2).

Tabla 2. Indicadores mejor valorados

SUB-ESCALA	RELEVANCIA		PERTINENCIA	
	ESPAÑA	MÉXICO	ESPAÑA	MÉXICO
A	01, 08	01, 03, 07, 08	01, 04, 06, 08	01, 03, 04
B	01, 03, 08	03, 09	03, 08	03
C		04	06	02, 04, 08
D	03, 04	02, 03	04	02
E	09, 22, 23	01, 06, 12, 16, 19-22	12, 20, 22	04, 07, 12, 16, 19, 20, 22, 23
F	06, 07, 08, 12, 15	8-17	12-15	05, 08, 10-17

En muchos casos, los indicadores mejor valorados en ambos contextos coinciden. Así, para los dos sistemas educativos, los expertos han valorado como más relevantes los siguientes nueve elementos: A01; A08; B03; D03; E19; E22; F08; F12; F15.

La única dimensión en la que la opinión de los expertos no ha coincidido sobre la relevancia (ni sobre pertinencia) de los indicadores puntuados con mayor nivel es la C (*Compromiso con la tarea docente, actitud de mejora profesional continua*). De hecho, los expertos españoles valoran esta dimensión bastante más bajo que las demás. Cabe señalar que la selección de los elementos mejor valorados ha sido realizada por separado en ambos grupos, debido a que se consideraron dos comités diferentes que trabajaron sobre dos objetivos diferentes.

En cuanto a la pertinencia, los indicadores que han sido mejor valorados tanto por expertos españoles como por mexicanos han sido los siguientes 10: A01; A04; B03; E12; E20; E22; F12; F13; F14; F15. Fueron señalados más frecuentemente los indicadores relacionados con la CD externa que aquellos que se refieren a la CD interiorizada (Cuadro 1).

Como consecuencia, consideramos que un análisis comparativo entre los dos contextos se deberá centrar de manera más concreta en los indicadores señalados como relevantes y pertinentes en ambos. En la mitad de los casos, las valoraciones de expertos en cuanto a los indicadores de mayor relevancia y pertinencia coinciden.

Sin embargo, considerando que la fase de adaptación trata sobre la validación del instrumento en otro contexto, el proceso de adaptación debe considerar la ma-

yoría de los indicadores, excepto los que han sido valorados más bajo. Esta decisión se basa en el criterio de selección de los indicadores más relevantes o pertinentes. Son siete los indicadores que han sido valorados más bajo, tanto en relevancia como en pertinencia: A02; B02; B06; E05; E14; E15; F03.

Además, se ha realizado el contraste entre las valoraciones de relevancia y pertinencia entre grupos de expertos de México y España mediante una prueba paramétrica o no paramétrica según las características de los datos, haciendo referencia a las características de los datos cuando se cumplan las asunciones que permiten utilizar contrastes paramétricos –como la *t* de Student– o cuando no se cumplan – entonces se utilizan no paramétricos como la *U* de Mann Withney–. Las valoraciones muestran que hay mayor discrepancia al valorar el criterio de relevancia (17 indicadores presentan diferencias estadísticamente significativas a nivel 0,05 en las valoraciones de ambos grupos), frente a la valoración de pertinencia (6 indicadores). La Tabla 3 muestra aquellos indicadores que han presentado diferencias estadísticamente significativas en las valoraciones.

Tabla 3. Diferencias significativas entre los dos contextos

SUB-ESCALA	PERTINENCIA	RELEVANCIA
A	06	05, 07
B		
C	03, 04, 08	02, 03, 04
D	02	02, 03
E	16	09, 16, 18, 19, 23
F		04, 14, 16, 17, 18
Total	6	17

Asimismo, podemos señalar que en el caso de todos los indicadores señalados en la Tabla 3, la puntuación media es más alta para el grupo de expertos de México.

En cuanto a la consistencia interna entre las valoraciones de los ítems de las sub-escalas, se pueden observar los coeficientes Alfa de Cronbach –equivalente a la Correlación Intraclase–, calculadas a partir de las puntuaciones dadas por los jueces, en la Tabla 4.

Tabla 4. Consistencia interna por sub-dimensiones

SUB-ESCALA	PERTINENCIA		RELEVANCIA	
	ESPAÑA	MÉXICO	ESPAÑA	MÉXICO
A	0,623	0,345	0,621	0,584
B	0,718	0,703	0,740	0,689
C	0,830	0,689	0,855	0,745
D	0,688	0,809	0,783	0,883
E	0,885	0,899	0,851	0,894
F	0,936	0,830	0,904	0,859

En general, salvo el caso de la sub-dimensión A (Alfa=0,345), que muestra un nivel pobre de consistencia interna, probablemente por la escasa variabilidad de las puntuaciones, podemos decir que hay un buen nivel de consistencia interna entre los indicadores de las sub-escalas del instrumento.

En cuanto al acuerdo entre los jueces de ambos contextos, se pueden observar los coeficientes de concordancia *W* de Kendall en la Tabla 5.

Tabla 5. Estadísticos de la prueba de concordancia

	ESPAÑA		MÉXICO	
	PERTINENCIA	RELEVANCIA	PERTINENCIA	RELEVANCIA
W de Kendall	0,367	0,322	0,259	0,290
Chi-cuadrado	339,418	277,083	344,219	385,848
gl.	21	21	19	19
Sig.	0,000	0,000	0,000	0,000

En la Tabla 5 se puede observar que, aunque el coeficiente de concordancia no tiene un valor elevado (de mínimo 0,259 a máximo de 0,367), sí es significativo a nivel 0,000. Por lo que podemos concluir que sí existe un acuerdo estadísticamente significativo entre los expertos de ambos comités en cuanto a la valoración de los criterios de relevancia y pertinencia.

Con el análisis CatPCA pretendemos cuantificar simultáneamente las variables categóricas, de manera que podamos reducir el conjunto original de variables a un conjunto más pequeño de componentes no correlacionados que representen la mayor parte de la información encontrada en las variables originales. Este procedimiento nos permitirá establecer posibles hipótesis sobre la dimensionalidad

del instrumento –que en futuros estudios deberán ser comprobadas– y que pueden utilizarse como indicios que orienten el proceso de validación.

En las Tablas 6 y 7 podemos observar estadísticos más representativos de los análisis CatPCA para las puntuaciones de pertinencia y relevancia de los comités de expertos.

Tabla 6. Estadístico CatPCA para puntuaciones de pertinencia

SUBESCALA	VARIANZA EXPLICADA TOTAL AUTOVALORES			ALFA DE CRONBACH		
	DIMENSIÓN 1	DIMENSIÓN 2	TOTAL	DIMENSIÓN 1	DIMENSIÓN 2	TOTAL
A	3,279	1,927	5,206	,794	,55	,923*
B	3,313	2,893	6,206	,785	,736	,944*
C	3,966	1,891	5,857	,841	,53	,933*
D	2,792	1,652	4,444	,802	,493	,969*
E	9,405	2,96	12,364	,935	,687	,961*
F	9,204	2,489	11,692	,941	,631	,965*

Nota: *El Alfa de Cronbach está basado en los autovalores totales.

En la Tabla 7 se ofrecen estadísticos relevantes de la prueba CatPCA para los datos referentes a las puntuaciones de expertos en el criterio de relevancia.

Tabla 7. Estadísticos CatPCA para puntuaciones de relevancia

SUBESCALA	VARIANZA EXPLICADA TOTAL AUTOVALORES			ALFA DE CRONBACH		
	DIMENSIÓN 1	DIMENSIÓN 2	TOTAL	DIMENSIÓN 1	DIMENSIÓN 2	TOTAL
A	2,795	1,866	4,661	,734	,53	,898*
B	4,199	2,364	6,563	,857	,649	,954*
C	3,939	2,943	6,882	,893	,743	,962*
D	3,066	1,597	4,663	,842	,467	,982*
E	8,776	3,131	11,907	,926	,712	,958*
F	8,406	3,392	11,798	,93	,744	,966*

Nota: *El Alfa de Cronbach está basado en los autovalores totales.

Los estadísticos relevantes de la prueba CatPCA calculados a partir de las puntuaciones de expertos en pertinencia y relevancia muestran que la primera dimensión explica la mayor parte de la varianza, y los coeficientes de Alfa de Cronbach para ambas dimensiones están en los niveles medio-altos y altos.

Para contrastar qué elementos de cada sub-dimensión forman conjuntos aislados y así comparar las puntuaciones en función de los dos criterios, reunimos las soluciones representativas en la Tabla 8.

Tabla 8. Conjuntos de ítems por criterio

SUB-ESCALA	CONJUNTOS DE ÍTEMS PERTINENCIA	CONJUNTOS DE ÍTEMS RELEVANCIA
A	(02_05_08_Es) (03_04_07) (01_Mx) (06*)	(02_04_05) (01_03_06_07) (08_Mx)
B	(01_03_05_08_09) (02_04_07_Es) (06*)	(01_03_05_08_09_Mx) (02_04_06_07)
C	(05_06_07) (01_02_03_04_08_09_Mx)	(07_08) (01_02_03_04_05_06_09_Mx)
D	(01_05) (02_03_04_Mx)	(02_03_Mx) (01_04_05)
E	(04_12_23) (01_02_03_05_06_07_08_09_10_11_13_14_15_16_17_18_19_20_21_22_Mx)	(06_09) (01_02_03_04_05_07_08_10_11_12_13_14_15_16_17_18_19_20_21_22_23_Mx)
F	(01_02_03_04_05_06_07_08_09_10_11_Mx) (12_13_14_15_16_17_18_19)	(04_05_07) (01_02_03_06_08_09_10_11_12_13_14_15_16_17_18_19_Mx)

Nota: Mx - categoría "México", Es - categoría "España" de la variable Contexto. Se observa en las Figuras 2 y 3 la situación aproximada a los conjuntos de ítems de las categorías de la variable Contexto.

* Algunos elementos se quedan aislados en el espacio bidimensional y situados, además, en la misma distancia de un conjunto correlacionado como del otro, como en el caso de los ítems A06 y B06 con sus puntuaciones de pertinencia. Cuando alguna de las categorías de la variable Contexto, marcada como nominal múltiple, se sitúa cercana a un conjunto de las variables de la escala, se le enlaza con ese conjunto.

Muchos de los conjuntos de ítems coinciden en el espacio bidimensional formado por los factores creados a partir de las puntuaciones de los criterios de pertinencia y de relevancia. Sin embargo, la selección de esos conjuntos como representativos

para la sub-dimensión debe seguir no sólo las normas estadísticas, sino las reglas semánticas basadas en las reglas lógicas de funcionamiento de grupos. Lo mismo ocurre con las categorías de la variable *Contexto*: se estudiará la asociación de éstas con los conglomerados próximos.

En cuanto a la fase 3 de validación y diseño, el instrumento ha sido validado en cuanto a las formulaciones y contextualizado con los profesores de primaria y básica. El resultado es un instrumento piloto de evaluación de CD. Debido a que el proceso de diseño y validación se ha basado en los resultados de cada contexto, en el caso del instrumento que se aplicará en España el instrumento piloto tiene 59 elementos, agrupados en 6 dimensiones: A (13 elementos), B (18), C (13), D (7), E (11), F (20). El instrumento piloto contiene 53 elementos en el caso de México, agrupados en 5 dimensiones: A (7 reactivos), B (6), C (3), E (17) y F (20).

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El estudio de diseño y validación del instrumento de evaluación de la CD muestra suficientes evidencias de validez. Los pasos que se han seguido han pretendido guiar el proceso de diseño y validación del instrumento a partir de sus bases –definición teórica del concepto– hasta un producto listo para poder ser aplicado en un grupo experimental –cuestionario piloto–.

Los procedimientos aplicados durante el estudio aportan diferentes evidencias de validez, que son: estudio de dimensionalidad y validación del constructo teórico y operativo (basado en la opinión de los expertos mediante los criterios de relevancia, pertinencia, suficiencia, adecuación, representatividad), además de estudios métricos de consistencia interna, y estudio mediante CatPCA. El estudio categórico revela que las sub-dimensiones pueden ser representadas mediante un número reducido de ítems: para la sub-dimensión A (3 grupos de indicadores que evalúan: (a) autonomía docente, (b) transparencia en las tareas y (c) respeto por el trabajo); B: (a) compromiso personal y (b) cohesión entre personas; C: (a) entusiasmo en la tarea docente y (b) compromiso por la mejora; D: (a) unidad y (b) consenso); E: (a) cortesía en relaciones y (b) mentorización; F: (a) ambiente creativo y (b) condiciones institucionales favorables. Estas dimensiones confirman los trabajos teóricos y los estudios de casos que han servido de base para la definición teórica del instrumento, ampliando, además, el concepto de CD que hemos definido en el marco de evaluación para mejora de la CS. El juicio de expertos queda validado mediante el estudio de concordancia inter-jueces.

Que un elemento se valore como más relevante o pertinente para una sub-dimensión del instrumento y que a la vez forme un conjunto homogéneo con otros

elementos, y que en conjunto sea menor el número de elementos que los que componen la sub-escala, debe guiar nuestro estudio de mejora del instrumento a través de la representación de las sub-dimensiones mediante un menor número de elementos representativos. Esto, a la vez, debe basarse en un estudio exhaustivo de la realidad y en un nuevo estudio de validación a través del juicio de expertos que garanticen la inter-subjetividad de los juicios.

El análisis comparativo entre ambos contextos pone de manifiesto diferencias estructurales y funcionales que deben ser tenidas en cuenta en el diseño y la adaptación del instrumento y, en definitiva, pueden considerarse como una evidencia inicial de validación que deberá comprobarse posteriormente con procedimientos empíricos basados en datos recabados a partir de su aplicación sobre docentes de ambos países. Entendemos que la sensibilidad del instrumento para reflejar realidades diferenciales puede considerarse un indicio de validación. La diferencia de valoraciones de jueces no afecta tanto a la definición del constructo teórico inicial de CD, como a su definición operativa (instrumento).

La CD se define como un modo de trabajo y, como consecuencia, constituye un elemento fundamental de las instituciones educativas. Tal como está aquí definida, de manera holista, sistémica, se aleja de los constructos habituales relativos a coordinación docente y, en este momento, sería prolijo comparar estos resultados con los de otros constructos ya definidos que resultan de enfoques más parciales. En este sentido, cuestiones como la autonomía institucional o el liderazgo directivo pueden estar condicionando en gran medida que se produzca la CD. Ello se puede apreciar en la valoración de pertinencia de algunos indicadores, por ejemplo, de aquellos relacionados con la toma de decisiones. Sin embargo, estimamos que eso pone de manifiesto la existencia de unas estructuras más rígidas en las que el rol de los docentes es más limitado (en el caso de México). El estudio TALIS México señala la necesidad del aumento de autonomía en los procesos de la toma de decisiones sobre los aspectos organizativos y curriculares tanto por parte de los docentes de primaria y secundaria como de los directores (Backhoff y Pérez-Morán, 2015).

Como futuras líneas de trabajo, el resultado de esta investigación será aplicado en la fase posterior, durante el estudio piloto, y permitirá adaptar el instrumento de acuerdo con los condicionantes contextuales de ambos países y, a la vez, recabar evidencias de validación mediante el estudio métrico.

Fecha de recepción del original: 5 de septiembre 2017

Fecha de aceptación de la versión definitiva: 5 de febrero 2018

REFERENCIAS

- APA, AERA y NCME. (2014). *Standards for educational and psychological tests and manuals*. Washington: APA.
- Bakieva, M., Jornet, J. y Leyva, Y. (2014). Colegialidad docente: Un estudio comparativo (España/México) de validación de constructo para el diseño de un instrumento de evaluación. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 7(2e), 131-145.
- Backhoff, E. y Pérez-Morán, J. C. (Coords.) (2015). *Segundo Estudio Internacional sobre la Enseñanza y el Aprendizaje (TALIS 2013). Resultados de México*. México: INEE.
- Brundrett, M. (1998). What lies behind collegiality, legitimation or control? An analysis of the purported benefits of collegial management in education. *Educational Management and Administration*, 26(3), 305-316.
- Consejo de Europa (2005). *Concerted development of social cohesion indicators. Methodological guide*. Bélgica: Consejo de Europa.
- Cronbach, L. J. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of tests. *Psychometrika*, 16, 297-334.
- Cronbach, L. J. (1988). Five perspectives on validation argument. En H. Wainer y H. Braun (Eds.), *Test validity*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- Cronbach, L. J. (1990). *Essentials of psychological testing*. New York: Harper & Row.
- Guion, R. (1980). On trinitarian doctrines of validity. *Professional Psychology*, 11, 385-389.
- Hanushek, E. A., Link, S., y Woessmann, L. (2013) Does School Autonomy Make Sense Everywhere? Panel Estimates from PISA. *Journal of Development Economics*, 104, 212-232.
- Jarzabkowski, L. (1999). Commitment and compliance: curious bedfellows in teacher collaboration. *Paper presented at the Australian Association for Research in Education & New Zealand Association for Research in Education Joint Conference (AARE-NZARE)*, 29 de noviembre-2 de diciembre. Melbourne: Australian Association for Research in Education.
- Jarzabkowski, L. (2002). The social dimensions of teacher collegiality. *Journal of Educational Enquiry*, 3(2), 1-20.
- Jornet, J. (2012). Dimensiones docentes y cohesión social: reflexiones desde la evaluación. *Revista iberoamericana de evaluación educativa*, 5(1), 349-362.
- Jornet, J. (2014). Evaluación de Sistemas Educativos de acuerdo con el Modelo de Cohesión Social. *V Coloquio Internacional de la Red Iberoamericana de Investigación sobre Evaluación de la Docencia (RIIED)*, 3-5 de septiembre. Ensenada: Universidad Autónoma de Baja California.

- Jornet, J., Sancho-Álvarez, C. y Bakieva, M. (2015). Diseño y validación del constructo teórico de justicia social percibida por el alumnado en los centros escolares. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 4(2), 111-126.
- Jornet, J., Carmona, C., y Bakieva, M. (2012). Hacia una definición del constructo de Colegialidad Docente: Estrategias Metodológicas de Evaluación. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 5(1e), 179-185.
- Jornet, J., González-Such, J., Perales, M.J., Sánchez-Delgado, P., Bisquert, M., Bakieva, M., Sáncho-Álvarez, C., Belda, A., Llorens, A., Bodoque, A. y Ortega, S. (2017). Aproximaciones cualitativas para la definición y validación de constructos de instrumentos estandarizados de medida. En A. Costa, M. C. Sánchez-Gómez y M. Martín Cilleros (Eds.), *La práctica de la investigación cualitativa: ejemplificación de estudios* (pp. 159-196). Aveiro: Ludomedia.
- Kane, M. (1992). An argument-based approach to validation. *Psychological Bulletin*, 112, 527-535.
- Kane, M. (2001). Current concerns in validity Theory. *Journal of Educational Measurement*, 38(4), 319-342.
- Kendall, M. y Babington, B. (1939). The Problem of m Rankings. *The Annals of Mathematical Statistics*, 10(3), 275-287.
- Landeta, J. (1999). *El método Delphi. Una técnica de previsión para la incertidumbre*. Barcelona: Ariel.
- Linn, R. (1980). Issues of validity for criterion-referenced measures. *Applied Psychological Measurement*, 4, 547-561.
- McCoach, D., Gable, D. y Madura, R. (2013). *Instrument Development in the Affective Domain*. New York: Springer-Verlag.
- Messick, S. (1975). The standard problem: Meaning and values in measurement and evaluation. *American Psychologist*, 30, 955-966.
- Messick, S. (1995). Standards of Validity and the Validity of Standards in Performance Assessment. *Educational Measurement: Issues and practice*, 14, 5-8.
- Muñoz-Repiso, M., Murillo, F.J., Barrio, R., Brioso, M. J., Hernández, M. L. y Pérez-Albo, M. J. (2001). Aportaciones de las Teorías de la Organización al nuevo movimiento teórico-práctico de Mejora de la Eficacia Escolar. *Revista Española de Pedagogía*, 218, 68-84.
- Norman, M., Ambrose, S. y Huston, T. (2006). Assessing and addressing faculty morale: Cultivating consciousness, empathy, and empowerment. *Review of Higher Education*, 29(3), 347-379.
- Perales, M. J., Sánchez-Santamaría, J. y González-Such, J. (2014). El uso de grupos focales en el proyecto Mavaco. Consideraciones metodológicas y operativas, en J. Jornet, M. García-García y J. González-Such (Eds.), *La evaluación de sis-*

temas educativos. Informaciones de interés para los colectivos implicados (pp. 47-58). Valencia: Publicaciones de la Universidad de Valencia.

Shah, M. (2011). Dimensionality of teacher collegiality and the development of teacher collegiality scale. *International Journal of Education*, 3(2), 1-20.

ANEXO

INSTRUMENTO DE VALIDACIÓN DEL CONSTRUCTO

Estimadas compañeras y estimados compañeros,

En el marco del proyecto SECS-EVALNEC, financiado por el Ministerio de Economía y Competitividad de España, estamos realizando la validación lógica del instrumento de evaluación de la Colegialidad Docente. Para tal fin, presentamos este cuestionario de validación, para que Usted pueda rellenarlo.

La primera parte del cuestionario trata sobre los datos personales, que ayudarán a reunir la información sobre el grupo de expertos; en ningún caso la información personal aparecerá en los medios públicos de ninguna forma. Asimismo, accediendo a responder este cuestionario otorga Usted el consentimiento informado de utilización de la información que proporciona mediante éste.

La segunda parte es el cuestionario de validación. En él se ofrece la definición de la Colegialidad Docente en el Marco de Modelo de Evaluación para la Cohesión Social. En esta parte necesitamos que hagan una revisión lógica de los indicadores y sub-dimensiones del instrumento según la definición que ofrecemos.

¡Muchas gracias por su colaboración!

.....
DATOS PERSONALES

Nombre (opcional): _____

Edad _____ Sexo Hombre Mujer

País en el que trabaja _____

Su nivel educativo (señalar): _____

Su ocupación actual (señalar): _____

Años de experiencia en el Sistema Educativo: _____

Líneas de especialización: _____

Su nivel de experticie (marque una opción):

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

CUESTIONARIO DE VALIDACIÓN COLEGIALIDAD DOCENTE

Según nuestra definición, el concepto de *Colegialidad Docente (CD)* es la calidad de unión entre los docentes del mismo centro educativo, que trabajan de forma coordinada y colaborativa con un fin u objetivo común de mejora de la Cohesión Social y basada en un fuerte compromiso con los valores y normas compartidas, creando un clima positivo de cohesión y confianza en el grupo a través de la toma de decisiones consensuada sobre la tarea común.

Os pedimos valorar con una escala de 1 al 10, donde *el 10 corresponde al nivel máximo de acuerdo con la afirmación, y el 1 corresponde al nivel mínimo de acuerdo*, en los siguientes criterios:

- Pertinencia del indicador, o conveniencia de su utilización en el diseño del instrumento de evaluación de CD, y
- Relevancia del indicador para el constructo de CD, o en otras palabras, cuán importante es el criterio para la definición del instrumento de evaluación de CD.

VALORES ÉTICOS Y PROFESIONALES COMPARTIDOS	MARCAR UNA OPCIÓN:
A01 Visión compartida del centro por todos los miembros (conjunto de valores, metas, normas y procesos: educativos y sociales)	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
A02 Autonomía para ejercicio profesional, libertad académica y autonomía del maestro	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
A03 Los miembros de la organización actúan en sentido de responsabilidad colectiva	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
A04 Derechos respetados de cada persona	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
A05 Transparencia en el trabajo y rigor en la ejecución de las tareas	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
A06 Interdependencia y coordinación como formas asumidas personal y colectivamente	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
A07 Profesores fijan sus objetivos conjuntos en comunidad o equipo	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
A08 Respeto mutuo entre las personas	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

[CONTINÚA PÁGINA SIGUIENTE]

TOMA DE DECISIONES COLEGIAL SOBRE LA TAREA DOCENTE	MARCAR UNA OPCIÓN
D01 Los profesores tienen inversión y copropiedad de las decisiones tomadas	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
D02 Toma de decisiones basada en los órganos colegiados (por consenso o por mayorías reglamentarias) y delegación de autoridad y distribución de las responsabilidades	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
D03 Actuación en unidad académica, debate y discusión para la toma de decisiones	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
D04 Los problemas se resuelven en grupo, dialogando, humanizando el trabajo y las relaciones institucionales	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
D05 Intercambio de ideas fácil, sin obstáculos	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
COHESIÓN Y CONFIANZA EN EL GRUPO, ACTITUDES DE ALIANZA, COMPAÑERISMO	MARCAR UNA OPCIÓN
B01 Cohesión del grupo	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
B02 Orgullo de pertenecer a la institución	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
B03 Compromiso con las personas del grupo	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
B04 Tolerancia con los errores de los demás	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
B05 Espíritu de reciprocidad	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
B06 Las personas se sienten seguros de ser sinceras y asumir los riesgos inherentes a ensayar nuevas ideas	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
B07 Iniciativa personal o colectiva para ser amistosos, provechosos, y atentos a otros compañeros	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
B08 Se acepta la diversidad y se promueve la interdependencia (las personas trabajan de forma conjunta para resolución de problemas)	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
B09 Seguridad en la autonomía personal y desarrollo de creatividad, desde la confianza de su pertenencia a un grupo que le aporta, pero no le coarta	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
COMPROMISO CON LA TAREA DOCENTE, ACTITUD DE MEJORA PROFESIONAL CONTINUA	MARCAR UNA OPCIÓN
C01 Entusiasmo en el trabajo académico	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
C02 Compromiso con las decisiones tomadas	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
C03 Continuo desarrollo de la competencia profesional	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
C04 Continua mejora de la profesionalización docente	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
C05 Profesores colaboran por voluntad propia, porque entienden que es productivo y entretenido	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
C06 Existe un alto grado de dedicación y compromiso;	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
C07 Trabajo en equipo con la comprensión de que se hace para humanizar el propio trabajo y las instituciones, con alto grado de dedicación y compromiso	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
C08 Los profesores desarrollan sus propias iniciativas y se comprometen con ellas	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

[CONTINÚA PÁGINA SIGUIENTE]

VALIDACIÓN DE UN CUESTIONARIO SOBRE COLEGIALIDAD DOCENTE

COMPROMISO CON LA TAREA DOCENTE, ACTITUD DE MEJORA PROFESIONAL CONTINUA	MARCAR UNA OPCIÓN
C09 Iniciativa de mejora presente en las acciones diarias	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
RELACIONES DOCENTES COLABORATIVAS: AUTONOMÍA Y COLECTIVIDAD EN LA TAREA DOCENTE, RESPETO Y CONSTRUCTIVISMO EN LAS RELACIONES INTERPERSONALES	
E01 Las relaciones interpersonales positivas, se basan en la ayuda, apoyo, apertura y confianza mutua, actitudes y conductas generalizadas diarias	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
E02 Cortesía y civilidad en las interacciones con los demás	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
E03 Simpatía, congenialidad, buenas relaciones con colegas	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
E04 Colaboración automotivada y cooperación en las actividades departamentales, escolares y de enseñanza	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
E05 Coordinación entre los docentes, el profesorado renuncia a los estilos individuales, rutinas, etc.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
E06 Los profesores colaboran en el desarrollo de las tareas curriculares y de enseñanza	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
E07 Apoyo y relación mutua, atorevisión, aprendizaje profesional compartido, construidas internamente	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
E08 La colaboración surge de la iniciativa de los docentes o se mantiene gracias a ella	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
E09 Los novatos y los veteranos crean comunidades	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
E10 La colaboración entre el profesorado se considera, como un medio fundamental para superar la desmoralización que en ocasiones puede padecer el docente	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
E11 El trabajo conjunto no se circunscribe a un tiempo ni a un espacio determinado, se hace extensivo a toda la vida del centro	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
E12 Hay apoyo para los docentes que lo necesitan, por parte del grupo y de los profesores más experimentados, para resolver dudas y solucionar problemas	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
E13 Cada profesor tiene su autoridad delimitada explícitamente, con la autoridad que le fue otorgada en una asamblea, o en decisión de todo el grupo	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
E14 Las relaciones son espontáneas, surgen por iniciativa de los profesores, y siguen evolucionando, siendo no espontáneos del todo	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
E15 Frecuentes encuentros informales	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
E16 Cooperación profesional y experimentación colectiva en la enseñanza	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
E17 La colaboración intelectual intencionada con interés profesional	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
E18 Los profesores investigan, escriben y trabajan juntos frecuentemente	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
E19 Los colegas se tratan como iguales	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

[CONTINÚA PÁGINA SIGUIENTE]

RELACIONES DOCENTES COLABORATIVAS: AUTONOMÍA Y COLECTIVIDAD EN LA TAREA DOCENTE, RESPETO Y CONSTRUCTIVISMO EN LAS RELACIONES INTERPERSONALES	MARCAR UNA OPCIÓN
E20 Comportamiento respetuoso con los demás	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
E21 Resolución de problemas de forma conjunta	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
E22 Los desacuerdos existen y se solucionan de una forma constructiva y sana	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
E23 Se presta apoyo académico entre los colegas, incluidas las críticas sobre el trabajo	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
CLIMA DINÁMICO Y POSITIVO DEL CENTRO, AMBIENTE PROFESIONAL CREATIVO	MARCAR UNA OPCIÓN
F01 Procesos de cooperación extendidos a toda la escuela	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
F02 Motivación alta en las personas para con las causas compartidas	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
F03 La disposición al esfuerzo, a aceptar algún riesgo es un reto ilusionante y no como un potencial escenario de desastre	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
F04 Se vive un clima experimental, en el cual el error es una oportunidad de aprendizaje	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
F05 Ambiente más satisfactorio y productivo	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
F06 Un clima escolar positivo, de apoyo, y consciente de las diferencias	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
F07 Ambiente enriquecedor, tanto para el crecimiento personal como para el éxito académico	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
F08 La coherencia entre lo que se dice y lo que se hace en el centro, entre las normas y el cumplimiento de éstas	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
F09 Condiciones configurantes (tiempo, normas, recursos y demandas) adecuadas para que la colegialidad entre docentes se desarrolle sin obstáculos	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
F10 Las relaciones frecuentes en el colectivo docente son apoyados por la Administración	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
F11 Los líderes de profesorado y administración se implican en las actividades de colaboración	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
<i>Apoyo de directores y administración en lo siguiente:</i>	
F12 Creación de espacios físicos, estructuras y contextos para trabajo común	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
F13 Disponibilidad de tiempo para actividades comunes	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
F14 Mejora y formación profesional	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
F15 Incentivación de proyectos conjuntos	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
F16 Promoción de procesos de comunicación profesional en la búsqueda de soluciones reales	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
F17 Creación de agenda común de actividades	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

[CONTINÚA PÁGINA SIGUIENTE]

VALIDACIÓN DE UN CUESTIONARIO SOBRE COLEGIALIDAD DOCENTE

CLIMA DINÁMICO Y POSITIVO DEL CENTRO, AMBIENTE PROFESIONAL CREATIVO	MARCAR UNA OPCIÓN
F18 Mejora en flujos de información, creación de foros y organización de debates en torno a tópicos profesionales	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
F19 Organización de eventos sociales	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

¡Muchas gracias por su colaboración!

