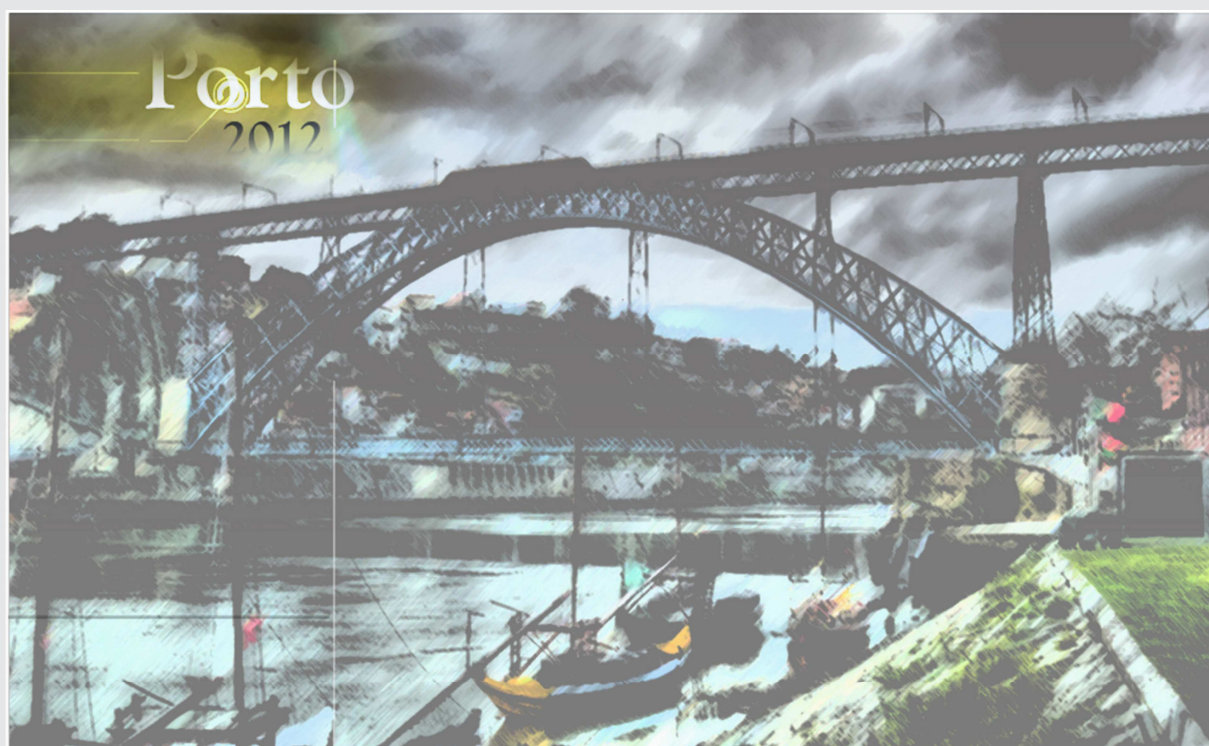


Ensino Superior

Inovação e qualidade na docência



Carlinda Leite e Miguel Zabalza (Coords.)

- Pascarella, E., & P. Terenzini. (1991). *How College Affects Students: Findings and Insights From Twenty Years of Research*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Pinheiro, M. R. (2003). *Uma época especial. Suporte social e vivências académicas na transição e adaptação ao ensino superior*. Dissertação de Doutoramento. Universidade de Coimbra: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação.
- Pinheiro, M. R. (2004). O desenvolvimento da transição para o Ensino Superior: o princípio depois de um fim. *Aprender*, 29, 9-20.
- Pinheiro, M. R. (Abril, 2007). *O que posso fazer por mim? Ou a outra face da Pedagogia do Ensino Superior: Princípios e desafios das boas práticas dos estudantes*. Comunicação apresentada no IX Congresso da Sociedade Portuguesa das Ciências da Educação: Educação para o sucesso, políticas e actores. Funchal.
- Pinheiro, M. R. (Outubro, 2008). *O Inventário de Boas Práticas dos Estudantes no Ensino Superior: resultados de um estudo preliminar*. Poster apresentado na XIII Conferência Internacional Avaliação Psicológica: Formas e Contextos. Braga: Universidade do Minho.
- Reckase, M. D. (1984). Scaling techniques. In G . Goldstein & M . Herson (Eds.), *Handbook of Psychological Assessment* (pp. 38-53). New York: Pergamon Press.
- Schlossberg, N. K., Waters, E.B., & Goodman, J. (1995). *Counseling adults in transition: Linking practice with theory* (2nd ed.). New York: Springer
- Soares, A. P., Vasconcelos, R. M., & Almeida, L. S. (2002). Adaptação e satisfação na Universidade: Apresentação e validação do Questionário de Satisfação Académica. In A. S. Pouzada, L. S. Almeida, & R. M. Vasconcelos (Eds.), *Contextos e dinâmicas da vida académica* (pp. 153-165). Guimarães: Conselho Académico, Universidade do Minho.

1.2.5.

Título:

Propiedades psicométricas de la versión la versión española del *Inventario de Buenas Prácticas en Estudiantes Universitarios* (Chickering & Schlossberg, 1995; Pinheiro, 2007, 2008)

Autor/a (es/as):

Delgado, Margarita Gozalo [Facultad de Formación del Profesorado, Universidad de Extremadura,

Caceres, Espanha]

Gonzaga, Luís [Escola Superior de Desporto do Instituto Politécnico de Santarém, Portugal]

Pinheiro, Maria do Rosario Moura [Universidade de Coimbra, Portugal]

Barco, Benito León del [Facultad de Formación del Profesorado, Universidad de Extremadura, Caceres, Espanha]

Resumo:

El contexto del Espacio Europeo de Educación Superior plantea nuevos retos para el sistema educativo Universitario que deben ser asumidos por el profesorado. El alumno se convierte en protagonista de su propio proceso de aprendizaje, abandonando para ello el rol pasivo y el profesor, pasa a ser un facilitador y orientador de este proceso. Como consecuencias, las estrategias de aprendizaje y sus hábitos a la hora de enfrentarse a este proceso, adquieren un nuevo interés. En este trabajo nos proponemos evaluar las buenas prácticas de los Estudiantes de la Universidad de Extremadura, para ello recurriremos a la adaptación del *Inventario de Buenas Prácticas en Estudiantes Universitarios*, original de Chickering y Schlossberg, 1995; Dentro del contexto del *Espacio Europeo de Educación Superior*, este cuestionario ha sido traducido al portugués y adaptado para su uso con alumnos Universitarios por Pinheiro (2007, 2008). De la misma forma, se ha empleado para establecer estudios interculturales, estableciéndose las semejanzas y diferencias en las buenas prácticas asociadas con el aprendizaje alumnos portugueses y brasileños (Gonzaga, Mascarenhas y Pinheiro, 2009) y entre alumnos portugueses y españoles (Gonzaga, Gozalo y Pinheiro, 2011).

El objetivo del presente estudio es estimar las propiedades psicométricas de la versión española del *Inventario de Buenas Prácticas en Estudiantes Universitarios*. Para ello contamos con un grupo de 286 participantes, alumnos de las facultades de Ciencias del Deporte y de Formación del Profesorado de la Universidad de Extremadura y la relación que se establece entre las dimensiones evaluadas (Interactuar con los profesores; Trabajar en cooperación con los colegas; Aprender de forma activa; Buscar feedback; Optimización del tiempo en las tareas; Mantener las expectativas positivas; Respeto por las diferentes capacidades, Antecedentes y Estilos de aprendizaje) y el rendimiento académico de los alumnos Universitarios.

Palavras-chave:

Educación Superior; Buenas prácticas de los estudiantes.

Introducción

El pasado curso académico 2010-2011, un grupo de profesores de la Facultad de Ciencias del Deporte de Cáceres creamos un Grupo de Innovación Educativa y comenzamos a debatir y

reflexionar sobre algunos aspectos relacionados con la docencia y sus opciones de mejora. En este contexto, empezaron a surgir algunas ideas relacionadas también con el papel que tiene el alumno como agente activo en el proceso de Enseñanza-aprendizaje. La reflexión sobre la mejora de nuestra práctica como docentes tenía como contrapartida imprescindible la necesidad de orientar a los alumnos y ayudarles a mejorar también en su nivel de implicación, sus habilidades de organización, de trabajo en grupo, etc. En este contexto y guiados por esta preocupación conseguimos contactar con un grupo de investigadores del país vecino que estaban llevando a cabo el desarrollo de algunas herramientas destinadas a la mejora de la calidad de la Enseñanza dentro del EEES. De esta relación surge el estudio que se expone en este trabajo, en concreto la adaptación de los *Inventario(s) de Buenas Prácticas en Estudiantes Universitarios IBPEES*, original de Chickering y Schlossberg (1995) este cuestionario ha sido traducido al portugués y adaptado para su uso con alumnos Universitarios, Dentro del contexto del *Espacio Europeo de Educación Superior*, por Pinheiro (2007, 2008a y 2008b). Las dimensiones evaluadas por este instrumento serían las siguientes: *Interactuar con los profesores; Trabajar en cooperación con los colegas; Aprender de forma activa; Buscar feedback/interactuar con el profesor; Optimización del tiempo en las tareas; Mantener expectativas positivas; Respeto por las diferentes capacidades, Antecedentes y Estilos de aprendizaje de los compañeros*. La mayoría de estas escalas se refieren a habilidades intra e interpersonales muchas de las cuales pueden ser potenciadas y entrenadas dentro del propio contexto universitario. Posteriormente, en un segundo estudio (Pinheiro, 2008a y 2008b), procedió a la construcción de un nuevo conjunto de ítems que tenían por objeto complementar la visión de las Buenas Prácticas del cuestionario original, añadiendo otras dos relacionadas con la gestión de recursos, personales, sociales e situacionales, para enfrentarse a los cambios y ajustes que se producen en la vida académica y social del estudiante Universitario. Estas nuevas dimensiones se basaron en el modelo de transición de Schlossberg, Waters y Goodman (1995) que ya había sido empleado (Pinheiro, 2003, 2004) para profundizar en la comprensión del proceso de transición y adaptación de los estudiantes que se matriculan por primera vez en la Universidad.

Este modelo propone cuatro recursos que influyen sobre la capacidad individual de enfrentarse a los cambios que acompañan este tránsito tan trascendente en la vida académica: la situación (*situation*), el apoyo social (*social support*), las características individuales (*Self*) y las estrategias empleadas (*strategies*). Además, estos inventarios permiten la obtención empírica e inmediata de un *perfil individual de buenas prácticas* en función de las 9 dimensiones evaluadas. En el ámbito de la intervención educativa esto facilita la identificación de las fortalezas y debilidades de un alumno o un grupo de ellos, para los que se podría diseñar una intervención específica, por ejemplo dentro del ámbito del *Plan de Acción Tutorial de una*

titulación (PATT) o de los *Servicios de Atención al Alumno Universitario*. En conjunto, estos recursos o fortalezas y debilidades de naturaleza psicosocial y relacional, ayudan a comprender por qué los distintos alumnos reaccionan de forma distinta ante las mismas dificultades o desafíos propios del contexto académico y ante los cambios y transiciones propios de este ámbito. También ayudan a comprender por qué la misma persona reacciona de forma distinta en los distintos momentos de su vida. Para Pinheiro, estos recursos que de acuerdo con o modelo de Chickering e Schlossberg (1995) podemos agrupar bajo la etiqueta de personales, relacionales y situacionales, influirían sobre la capacidad individual de enfrentarse con los desafíos académicos y los cambios asociados a la transición que se produce en la vida del estudiante y actuarían como elementos facilitadores de las *buenas prácticas de los estudiantes* (Pinheiro, 2003, 2004, 2007, 2008^a y 2008^b).

El IBPEES también se ha empleado para desarrollar estudios interculturales, estableciéndose las semejanzas y diferencias entre las buenas prácticas asociadas con el aprendizaje alumnos portugueses y brasileños (Gonzaga, Mascarenhas y Pinheiro, 2009). Por último, el pasado curso académico se presentaron los datos preliminares de este estudio *al VIII Congreso Iberoamericano / XV Conferência Internacional de Avaliação Psicológica*, celebrado en Lisboa (Gonzaga, Gozalo y Pinheiro, 2011). En este trabajo se creó versión experimental del instrumento en Castellano que fue empleada para explorar las semejanzas y diferencias entre alumnos portugueses y españoles.

Método

Participantes

En el desarrollo de este estudio participaron 286 voluntarios, estudiantes de las facultades de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte y de Formación del Profesorado de Universidad de Extremadura. El 46.2% (n=132) fueron mujeres y el 53.8% (n=154) varones, el rango de edad estuvo comprendido entre los 18 y los 48 años (media de 20.10 ± 3.22 años).

Tabla 1. Valores descriptivos de los participantes

Edad					Sexo			
					Femenino		Masculino	
N	Media	DP	Mín.	Máx.	n	%	N	%
286	20.10	3.22	18	48	132	46.2%	154	53.8%

Instrumentos

Los participantes respondieron a la versión en castellano de lo(s) *Inventário(s) de Boas Práticas dos Estudantes no Ensino Superior (IBPEES)*², cuya versión original fue desarrollada por Chickering e Schlossberg (1995) en Estados Unidos y adaptada al portugués por Piñeiro (2007, 2008). La versión experimental en castellano del mismo fue titulada *Inventario de Buenas Prácticas del Alumno Universitario* y fue desarrollada por Gonzaga, Gozalo y Pinheiro (2011) adaptando al entorno cultural y educativo de la Universidad Española la versión portuguesa del instrumento.

Pinheiro (2008a) describe el IBPEES como una serie de 9 inventarios, que constan de 7 ítems cada uno y que se refieren a distintas conductas del alumno que se pueden considerar como adecuadas de cara a obtener un buen rendimiento formativo del Espacio Europeo de Educación Superior. El formato de respuesta está basado en una escala Likert con 5 alternativas (*Nunca, Raramente, Algunas Veces, Frecuentemente y Siempre*). A partir de las respuestas a los inventarios se obtienen 9 puntuaciones parciales. Los 7 primeros se pueden denominar buenas prácticas y están conformadas a partir de los 49 ítems seleccionados por Chickering e Schlossberg, (1995), para operacionalizar los *Seven Principles for a Good Practice* de su propuesta (Chickering y Gamson, 1991, y Chickering, Gamson y Barsi, 1989).

Estos inventarios se denominan: *Interactuar con los profesores; Trabajar en cooperación con los colegas; Aprender de forma activa; Buscar feedback/interactuar con el profesor; Optimización del tiempo en las tareas; Mantener expectativas positivas; Respeto por las diferentes capacidades, antecedentes y estilos de aprendizaje de los compañeros*. Existen otras dos áreas de gestión de recursos formadas por 14 ítems que se podrían agrupar bajo la etiqueta de *Gestión de Recursos Personales y Sociales y Gestión del Ambiente, Desafíos y Oportunidades Académicas*, fueron introducidas por Pinheiro (2008a). Todos los reactivos del IBPEES puntúan de forma directa, por lo tanto, a mayor puntuación obtenida por un estudiante, mejores se consideran las conductas evaluadas.

El objetivo del presente estudio será explorar las características psicométricas del IBPEES.

Procedimiento

El cuestionario fue administrado durante los cursos 2010-11 y 2011-12, a distintos grupos de alumnos que se prestaron a participar voluntariamente y cursaban sus estudios en las titulaciones de Grado en Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Social y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte. Los voluntarios fueron informados de los objetivos del

estudio y del carácter confidencial de los datos. El tratamiento estadístico de los mismos se realizó con el programa PASW Statistics, 18.0. Cada uno de los inventarios o sub-escalas del IBPEES fue tratado como un instrumento independiente, ya que, tal y como los describe Pinheiro (2008a), no se trata de una única escala que mide distintas facetas de una variable subyacente, sino de distintos instrumentos que miden conductas independientes que pueden agruparse bajo el nombre de buenas prácticas del alumno. Para cada dimensión se establecieron sus propios valores descriptivos, el cálculo del Alpha de Cronbach y los análisis (citar referencia del Congreso RESAPES) en explorar la consistencia interna de cada escala. mentos que miden conductas independie de factores principales que permiten explorar la consistencia interna de cada escala o sub-inventario.

Resultados

En la Tabla 2 se presentan los valores descriptivos de cada una de las escalas. En la Figura 1 podemos ver como, a pesar de que se constatan algunas diferencias entre los perfiles de buenas prácticas obtenidos por los universitarios españoles y los portugueses, los perfiles conformados a partir de sus repuestas al IBPEES resulta bastante coherente y nos indica que la adaptación ha estado en sintonía con el funcionamiento de la escala. Aunque, como es lógico, a ambos lados de la frontera existen diferencias en actitudes, hábitos y comportamientos de los estudiantes que superan las propias del idioma. Dichas diferencias se reflejan en la figura 1 y en algunas escalas han resultado significativas, como se ha constatado en un estudio desarrollado recientemente (Gonzaga, Gozalo, León y Pinheiro, en prensa).

Tabla 2. Valores descriptivos de las 9 sub-escalas de la versión en castellano del IBPEES (n=286).

<i>Sub-escala</i>	M	DP	Mín.	Máx.
Interactuar con los profesores (IP)	19.62	4.65	9	35
Trabajo cooperativo con los compañeros (TCC)	26.50	3.96	14	35
Aprender activamente (AA)	22.45	4.38	11	35
Buscar feedback (BF)	23.93	4.60	11	35
Optimizar el tiempo invertido en las tareas (OTT)	28.65	4.36	12	35
Mantener expectativas positivas (MEP)	26.17	4.17	12	35
Respetar diferentes capacidades, entornos y formas de aprender (RCEFA)	28.47	4.72	11	35
Gestión del entorno sus desafíos y oportunidades académicas (GEDO)	28.90	4.47	10	35

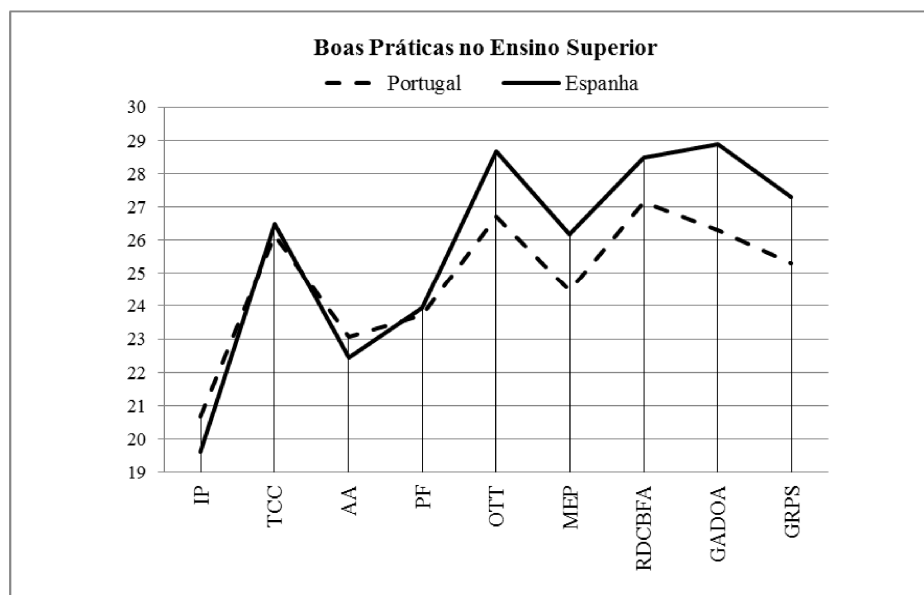


Figura 1. Perfil del IBPEES. Comparativa entre Universitarios portugueses y españoles (Gonzaga, Gozalo, León y Pinheiro, en prensa).

El siguiente paso en el proceso de validación del IBPEES, se dirigió a identificar la dimensionalidad de cada sub-inventario. Se realizaron 9 análisis de Componentes Principales, uno por cada parte o *buena práctica* descrita por el instrumento. Como ya se comentó, el cuestionario no pretende recoger un concepto unitario de buenas prácticas, sino una serie de conductas independientes que podrían agruparse bajo este calificativo. A pesar de que las puntuaciones de muchas de estas sub-escalas se pueden relacionar estadísticamente, serán analizados de forma independiente, siguiendo para ello los pasos desarrollados por Pinheiro (2008) en el proceso de adaptación al portugués del instrumento.

Tabla 3. Medidas de adecuación de la muestra al análisis factorial para el cuestionario IBPEES

<i>IBPEES</i>	KMO	Test de Esfericidad de Barlett
1. Trabajo cooperativo con los compañeros (TCC)	,818	Chi-cuadrado (21)= 429,005; $p \leq .001$
2. Interactuar con los profesores.	,747	Chi-cuadrado (21)= 334,495; $p \leq .001$
3. Aprender de forma activa.	,765	Chi-cuadrado (21)= 409,788; $p \leq .001$

4. Buscar feedback.	,792	Chi-cuadrado (21)= 480,503; p≤.001
5. Optimizar el tiempo invertido en las tareas.	,776	Chi-cuadrado (21)= 525,920; p≤.001
6. Mantener expectativas positivas.	,796	Chi-cuadrado (21)= 347,914; p≤.001
7. Respeto por las diferentes capacidades, antecedentes y Estilos de aprendizaje de los compañeros.	,866	Chi-cuadrado (21)= 563,572; p≤.001
8. Gestión del entorno sus desafíos y oportunidades académicas.	.870	Chi-cuadrado (21)= 736,611; p≤.001
9. Gestión de recursos personales y sociales.	,835	Chi-cuadrado (21)= 634,553; p≤.001

En primer lugar comprobamos, tal como se recoge en la tabla 3, que las respectivas medidas de adecuación de la muestra valoradas a partir del KMO y el test de esfericidad de Barlett eran satisfactorias en los 9 grupos de puntuaciones propuestas. A continuación se estudió la dimensionalidad de cada sección a partir del Análisis de Componentes Principales (ACP), que fue efectuado para cada sub-inventario, extrayendo las soluciones cuyos factores presentasen valores propios superiores a 1. Cuando las soluciones iniciales indicaban la presencia de más de un factor, el ACP fue repetido, introduciendo una rotación *Oblimin* ($\Delta=0$), con el objeto de identificar ítems que contribuyeran a más de un factor y clarificar la estructura factorial dentro de cada sección del instrumento.

En la tabla 4 se presentan los valores propios, los factores extraídos y varianza explicada para cada sección del IBPEES, así como los valores de saturación de cada ítem en los factores extraídos (superiores a .30) y los valores de *Alfa de Cronbach* para cada sub-inventario del mismo.

Tabla 4. Valores propios, factores extraídos, varianza explicada y valores de *Alfa de Cronbach* para cada sub-inventario del IBPEES.

Nº	Formulación del ítem	Saturación
1. Interactuar con los profesores.		
Factor 1: 7 ítems		
Valor propio =2,991; varianza explicada=42,731%		
,324≤h ² ≥,527		
,421≤Correlación elemento-total corregida≥,567		
α= ,771		
Media=19,62; Desviación típica= 4,653		

		Factor 1
4	Hablo con mis profesores fuera del aula acerca de las asignaturas, de sus contenidos y de otros asuntos.	,726
2.	Pido feedback a mis profesores, en relación a mi trabajo.	,690
1.	Busco oportunidades para relacionarme con uno o varios de mis profesores.	,686
3.	Pregunto a mis profesores cuando no estoy de acuerdo con ellos.	,659
7.	Doy mi opinión (positiva o negativa) a los profesores acerca de las disciplinas a las que asisto	,649
6.	Asisto a eventos en los que mis profesores están implicados.	,583
5.	Procuro informarme sobre mis profesores, sobre sus enseñanzas y sus áreas de especialización e intereses.	,569

2. Trabajar en cooperación con los colegas.

Factor 1: Valor propio= 2,445; varianza explicada=37,171

Factor 2: Valor propio= 1,601; varianza explicada=15,736

$,366 \leq h_2 \geq ,686$

$,281 \leq \text{Correlación elemento-total corregida} \geq ,532$

$\alpha = ,693$

Media= 26,50 Desviación típica= 3,961

Nº	Formulación del ítem	Saturación	
		F1	F2
10.	Ayudo a mis compañeros, cuando éstos me lo piden.	,855	
11.	Acostumbro a elogiar a mis compañeros, cuando hacen buenos trabajos.	,759	
8.	Me gusta conocer las experiencias pasadas y los intereses de mis compañeros	,667	
13.	Cuando domino una materia, me ofrezco para resolver dudas y facilitar información a mis compañeros.	,516	,397
9.	Fuera del aula, estudio o trabajo en grupo con otros estudiantes.	,514	
12.	Mantengo discusiones con compañeros que tienen experiencias y puntos de vista distintos a los míos.		,770
14.	Procuro atenuar la competitividad que hay en mi carrera.		,744

3. Aprender de forma activa.

Factor 1: Valor propio=2,842; varianza explicada=40,597%

Factor 2: Valor propio=1,038; varianza explicada=14,831%

$,421 \leq h^2 \leq ,693$

$,270 \leq \text{Correlación elemento-total corregida} \leq ,574$

$\alpha = ,745$

Media= 22,45 Desviación típica= 4,382

Nº	Formulación del ítem	Saturación	
		F1	F2
16.	Cuestiono las ideas que se exponen en clase.	,794	
19.	Discuto con mis compañeros y mis profesores sobre temas relacionados con mis lecturas y con las clases.	,703	
15.	Siempre que no comprendo una materia en clase, pregunto a los profesores.	,681	,436
17.	Procuro relacionar acontecimientos y actividades del día a día, con los asuntos tratados en clase.	,569	,530
20.	Busco nuevas lecturas y/o proyectos de investigación relacionados con mis asignaturas y/o mi carrera	,529	,516
21.	Tomo apuntes o grabo las clases y después los reviso.		,806
18.	Busco experiencias en mi vida que complementen mi aprendizaje en las asignaturas de la carrera.	,543	,698

4. Buscar feedback/interactuar con el profesor.

Factor 1: Valor propio= 2,820 varianza explicada= 42,37%

Factor 2: Valor propio= 1,764 varianza explicada =17,65%

$0,438 \leq h^2 \leq 0,740$

$,334 \leq \text{Correlación elemento-total corregida} \leq ,604$

$\alpha = ,762$

Media= 23,927 Desviación típica= 4,5988

Nº	Formulación del ítem	Saturación	
		F1	F2
24.	Modifico mis trabajos, cuando es preciso y busco el feedback de mis profesores para hacerlo.	,824	
22.	Reflexiono sobre el feedback que me ofrecen mis profesores en relación a exámenes o trabajos, de cara a valorar mis puntos fuertes y débiles.	,756	
25.	Valoro cuidadosamente mis competencias o los aprendizajes alcanzados cuando me preparo para examinarme de una asignatura	,745	
26.	Aprecio el feedback de mis colegas y lo tengo en cuenta en mis acciones.	,670	
23.	Si algo no me queda claro, procuro hablar con los profesores lo antes posible	,631	

28.	Reflexiono sobre los temas que aprendo en clase y los discuto con los profesores, incluso después de que terminen las asignaturas	,871
27.	Busco artículos, revistas o libros que me ayuden a reflexionar sobre lo que estoy aprendiendo.	,822

5. Optimización del tiempo en las tareas.

Factor 1: Valor propio=3,024; varianza explicada=43,20%

Factor 2: Valor propio=1,229; varianza explicada=17,55%

$0,527 \leq h^2 \leq 0,759$

$,357 \leq \text{Correlación elemento-total corregida} \leq ,571$

$\alpha = ,759$

Media= 28,65 Desviación típica= 4,363

Nº	Formulación del ítem	Saturación	
		F1	F2
29.	Termino los trabajos en los plazos previstos.	,920	
30.	Corrijo y reviso mis trabajos antes de entregarlos a los profesores.	,820	
31.	Ensayo las presentaciones de mis trabajos, antes de exponerlos en las aulas.	,661	
33.	Asisto a las clases	,554	,316
34.	Cuando tengo dificultades para asistir a las clases, lo comento con mis profesores.		,794
35.	Identifico las áreas en las que tengo puntos débiles y busco ayuda “extra” para fortalecerlos.		,757
32.	Programo mis sesiones de estudio para llevar al día mis asignaturas.		,686

6. Mantener expectativas positivas.

Factor 1. Valor propio=2,742; varianza explicada=39,165%

$0,245 \leq h^2 \leq 0,515$

$,332 \leq \text{Correlación elemento-total corregida} \leq ,538$

$\alpha = ,730$

Media= 26,17; Desviación típica= 4,169

Nº	Formulación del ítem	Saturación
		F1
41.	Procuro dar lo mejor de mi en mis asignaturas.	,718
36.	Establezco objetivos personales para los aprendizajes a realizar en cada una de las asignaturas.	,706

42.	Utilizo los recursos institucionales que son relevantes para mis asignaturas.	,695
37.	Procuro informarme con claridad sobre los objetivos de los profesores.	,642
39.	Hago trabajos adicionales para mejorar mis objetivos de aprendizaje.	,548
38.	Mantengo mi mente abierta respecto a aquellas materias que no están directamente relacionadas con mi carrera.	,535
40.	Soy consciente de la diferencia que hay entre las cosas que hago para aprender y las que hago para subir nota.	,495

7. Respeto por las diferentes capacidades, antecedentes y Estilos de aprendizaje de los compañeros.

Factor 1: Valor propio=3,395; varianza explicada=48,50%

$0,369 \leq h^2 \leq 0,590$

$,503 \leq \text{Correlación elemento-total corregida} \leq ,645$

$\alpha = ,816$

Media= 28,47; Desviación típica= 4,719

Nº	Formulación del ítem	Saturación
		F1
49.	Estoy dispuesto a tener en cuenta ideas distintas de las mías.	,768
46.	Apoyo a los profesores que respetan y apoyan a los alumnos que proceden de entornos y niveles distintos de aprendizaje.	,767
45.	Comparto con mis compañeros algunas informaciones sobre mí mismo y sobre mi forma efectiva de aprender.	,723
43.	Procuro no avergonzar a mis compañeros.	,681
44.	Ajusto mis estilos de aprendizaje a los estilos de enseñanza de mis profesores.	,668
48.	Cuando escucho comentarios racistas o sexistas o en un lenguaje ofensivo procuro que quien los hace tome conciencia de ellos.	,646
47.	Apoyo a los profesores que en las asignaturas prestan su atención a las contribuciones e intereses de grupos minoritarios de alumnos.	,607

8. Gestión del entorno sus desafíos y oportunidades académicas

Factor 1: Valor propio 3,753; varianza explicada=53,614%

$,438 \leq h^2 \leq ,619$

$,540 \leq \text{Correlación elemento-total corregida} \leq ,680$

$\alpha = ,854$

Media= 28,90 Desviación típica= 4,466

Nº	Formulación del ítem	Saturación
		F1
55.	Trabajo duro para conseguir mis objetivos académicos.	,787
50.	Soy consciente de los desafíos a los que me tengo que enfrentar en cada asignatura.	,768
52.	Las decisiones que tomo ahora, tienen que ver con el futuro de mi carrera.	,751
54.	Muestro a mis profesores y compañeros lo mejor de mí mismo.	,744
53.	Aprovecho las oportunidades de aprendizaje que me ofrece la Universidad.	,741
51.	En la facultad cuento con personas que se interesan por mí, me valoran y están dispuestas a ayudarme.	,662
56.	Consigo responder a las exigencias y desafíos de mi vida académica.	,662

9. Gestión del Ambiente, Desafíos y Oportunidades Académicas.

Factor 1: Valor propio=3,467; varianza explicada=49,531%

$,383 \leq h^2 \leq ,583$

$,486 \leq \text{Correlación elemento-total corregida} \leq ,647$

$\alpha = ,829$

Media=27,290; Desviación típica= 4,5061

Nº	Formulación del ítem	Saturación
		F1
59.	Me enfrento bien a los cambios e imprevistos que afectan a mi vida académica.	,763
61.	Cuando las cosas no me salen bien, consigo rehacerme y seguir adelante.	,745
60.	Soy optimista respecto a mi rendimiento académico.	,728
62.	Se pedir la ayuda que considero mas adecuada en el momento que elijo.	,728
63.	Me adapto con facilidad a nuevas exigencias y presiones académicas.	,695
57.	Se cuales son mis mayores dificultades y cómo superarlas.	,634
58.	Tengo compañeros dispuestos a ayudarme en mi vida académica.	,619

Los resultados representados en la tabla 4, ofrecen una visión positiva del proceso de adaptación de los inventarios que componen el IBPEES al grupo de universitarios españoles con los que se ha desarrollado el mismo. Los valores de alfa han oscilado entre el menor de ellos de 0.679 de la escala *Mantener expectativas positivas* y el de 0.778 perteneciente a *Gestión del entorno sus desafíos y oportunidades académicas*. Se puede considerar que todos ellos son valores de consistencia más que adecuados (Cronbach, 1984). Estos resultados nos indicarían que el instrumento ofrece un nivel de fiabilidad muy adecuado para su empleo con poblaciones de estudiantes españoles. En lo que se refiere a la estructura factorial de los distintos inventarios, su comportamiento, en la mayoría de las secciones ha sido muy semejante a al obtenido en el estudio de Pinheiro (2008a). Es de destacar el buen comportamiento de los dos sub-inventarios incluidos por la autora, denominados *Gestión del entorno sus desafíos y oportunidades académicas (GEDO)* y *Gestión de recursos personales y sociales (GRPS)*. En ambos casos las saturaciones dan lugar a un único factor con un elevado poder explicativo, consiguiendo en el primero de ellos un 53,614% de varianza explicada y en el segundo un 49,531%. En cuanto a sus niveles de fiabilidad, en el primero de ellos el α de Cronbach fue igual a ,854 y en el segundo de ,829 mostrando ambos unos niveles muy destacables de consistencia interna. En términos generales el paralelismo de las versiones castellana y portuguesa del IBPEES ha sido la nota general, aunque en algún caso puntual, como el que se observa en el sub-inventario 3 *Aprender de forma activa*, se observa un nivel muy superior de solapamiento entre los dos factores obtenidos en el análisis factorial en la versión en español que en la lusitana. Estas diferencias han sido poco frecuentes y nos invitan a revisar la redacción de algunos reactivos del instrumento o, simplemente, pueden indicar una diferencia interesante a la hora de percibir algunos comportamientos concretos por parte de los alumnos de ambos lados de la frontera.

Tabla 5. Correlaciones de las distintas sub-escalas del IBPEES.

	TCC	IP	AA	BF	OTT	MOP	RCFA	GEDO
IP	,309**							
AA	,472**	,628**						
BF	,532**	,548**	,744**					
OTT	,462**	,255**	,479**	,579**				
MEP	,476**	,412**	,610**	,684**	,697**			
RCEFA	,499**	,181**	,426**	,545**	,624**	,632**		
GEDO	,523**	,169**	,423**	,516**	,678**	,645**	,682**	
GRPS	,424**	,214**	,422**	,425**	,492**	,540**	,476**	,627**

Trabajo cooperativo con los compañeros (TCC); Interactuar con los profesores (IP); Aprender activamente (AA); Buscar feedback (BF); Optimizar el tiempo invertido en las tareas (OTT); Mantener expectativas positivas (MEP); Respetar diferentes capacidades, entornos y formas de aprender (RCEFA); Gestión del entorno sus desafíos y oportunidades académicas (GEDO); Gestión de recursos personales y sociales (GRPS).

Para completar este estudio y con el objeto que analizar el nivel de asociación entre las dimensiones del IBPEES, se procedió a establecer una matriz de correlaciones entre las sub-escalas del mismo. Como se puede constatar en la tabla 5, todas ellas aparecen correlacionadas entre sí de forma significativa, siendo especialmente relevantes las relaciones entre algunos sub-inventarios, como las que se obtienen entre *Aprender activamente (AA)* y *Buscar feedback (BF)* ($r=.744$; $p\leq.001$) o entre *Optimizar el tiempo invertido en las tareas (OTT)* y *Mantener expectativas positivas (MEP)* ($r=.697$; $p\leq.001$) o entre *Mantener expectativas positivas (MEP)* y *Buscar feedback (BF)* ($r=.684$; $p\leq.001$). La intensidad de estas relaciones viene a reforzar la complementariedad de estos comportamientos y su presencia conjunta en aquellos alumnos que exhiben mejores niveles de buenas prácticas. También es de destacar la relación que aparece entre las sub-escalas: *Respetar diferentes capacidades, entornos y formas de aprender (RCEFA)*; *Gestión del entorno sus desafíos y oportunidades académicas (GEDO)* ($r=.682$; $p\leq.001$).

Conclusión

Los inventarios IBPEES constituyen una alternativa prometedora para la evaluación de las habilidades del alumno de cara a obtener éxito en el nuevo contexto de aprendizaje derivado del EEES. Tanto para el profesorado, en el contexto del *Plan de Acción Tutorial*, como para los *Servicios de Atención al Alumno*. La obtención inmediata de un *perfil de Buenas Prácticas* para cada alumno nos permite predecir un prometedor futuro a este instrumento que será empleado con mucha frecuencia en el contexto de la educación superior de nuestro país. La independencia de las distintas sub-escalas permite identificar con facilidad aquellos aspectos de la conducta del alumno que se refieren a comportamientos y actitudes positivas y negativas respecto a las exigencias, presiones y desafíos académicos, aspectos que pueden ser reforzados con un programa de intervención específico adaptado a las necesidades de un alumno o de un grupo concreto de ellos.

Al tratarse de un autoinforme sencillo y de fácil comprensión, permite acceder con facilidad a amplias muestras de estudiantes, circunstancia que lo hace muy deseable para la investigación educativa, en relación a la adquisición de competencias de los alumnos universitarios.

Los resultados obtenidos por la muestra española muestran un claro nivel de sintonía con los obtenidos en estudios previos, como los desarrollados en Portugal, dentro del EEES (Pinheiro, 2007, 2008a, 2008b) como otros obtenidos en el contexto internacional, por los mismos autores, con una muestra de estudiantes brasileños (Gonzaga, Mascarenhas y Pinheiro, 2009).

Bibliografia

- Chickering, A. W. & Schlossberg, N. K. (1995). *Getting the Most Out of College*. Boston: Allyn and Bacon.
- Chickering, A. W., & Gamson, Z. F. (1987). Seven Principles for Good Practice in Undergraduate Education. *AAHE Bulletin*, 39(7), 3–7.
- Chickering, A. W., & Gamson, Z. F. (1991). *Applying the Seven Principles for Good Practice in Undergraduate Education*. New Directions for Teaching and Learning, no. 47. San Francisco: Jossey-Bass.
- Chickering, A. W., Gamson, Z. F., & Barsi, L. (1989). *Inventories of Good Practice*. Milwaukee, Wi.: Johnson Foundation.
- Cronbach, L. J. (1984). *Essentials of psychological testing*. New York: Harper & Row.
- Gamson, Z. F., & Poulsen, S. J. (1989). Inventories of Good Practice: The Next Step for the Seven Principles for Good Practice in Undergraduate Education. *Chronicle of Higher Education*, 13, A41-A43.
- Gonzaga, L., Gozalo, M. & Pinheiro, M.R. (2011). Boas Práticas dos Estudantes do Ensino Superior. Estudo comparativo entre Portugal e Espanha. *Comunicação ao VIII Congresso Iberoamericano / XV Conferência Internacional de Avaliação Psicológica*, que decorreu na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.
- Gonzaga, L., Gozalo, M. & León, B. Y Pinheiro, M.R. (en prensa). Em que diferem as boas práticas académicas dos estudantes portugueses e espanhóis? Livro de Actas do II Congresso Nacional da RESAPES-AP que decorreu no Porto em maio de 2012.
- Gonzaga, L., Mascarenhas, S., & Pinheiro, M.R. (2009). Avaliação das Boas Práticas de Universitários Brasileiros e Portugueses a partir do IBPEES. *Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*. Braga: CIED - Universidade do Minho. ISBN: 978-972-8746-71-1.

- Pinheiro, M. R. (2003). *Uma época especial. Suporte social e vivências académicas na transição e adaptação ao ensino superior*. Dissertação de Doutoramento. Universidade de Coimbra: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação.
- Pinheiro, M. R. (2004). O desenvolvimento da transição para o Ensino Superior: o princípio depois de um fim. *Aprender*, 29, 9-20.
- Pinheiro, M. R. (2007). *O que posso fazer por mim? Ou a outra face da Pedagogia do Ensino Superior: Princípios e desafios das boas práticas dos estudantes*. Comunicação apresentada no IX Congresso da Sociedade Portuguesa das Ciências da Educação: Educação para o sucesso, políticas e actores. Funchal.
- Pinheiro, M. R. (2008a). Princípios e desafios para boas práticas dos estudantes no ensino superior: uma proposta de operacionalização. Actas do I Congresso RESAPES (CD ROM), pp. 219-232. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Pinheiro, M. R. (2008b). *O Inventário de Boas Práticas dos Estudantes no Ensino Superior: resultados de um estudo preliminar*. Poster apresentado na XIII Conferência Internacional Avaliação Psicológica: Formas e Contextos. Braga: Universidade do Minho.
- Reckase, M. D. (1984). Scaling techniques. In G . Goldstein & M . Herson (Eds.), *Handbook of Psychological Assessment* (pp. 38-53). New York: Pergamon Press.
- Schlossberg, N. K. (1981). A model for analyzing human adaptation. *The Counseling Psychologist*, 9(2), 2-18.
- Schlossberg, N. K., Waters, E.B., & Goodman, J. (1995). *Counseling adults in transition: Linking practice with theory* (2nd ed.). New York: Springer.

1.3.

Título:

Docencia y cambio educativo. Aportes para la construcción de una identidad innovadora

Autor/a (es/as):

Coordenador/a:

Rodríguez, Paula Lourdes Guerrero [Universidad de Guadalajara – México]

Resumo:

La innovación es un fenómeno pluridimensional que se ha instalado en los discursos de la educación