



ESCALA PARA LA EVALUACIÓN DE CURSOS EN EDUCACIÓN SUPERIOR. UN RECURSO PARA LA RETROALIMENTACIÓN DE LA PRÁCTICA DOCENTE

Gustavo Mejía Pérez

Universidad Autónoma Metropolitana Xochimilco
gmp@azc.uam.mx

Área temática: Prácticas educativas en espacios escolares

Línea temática: Implementación de estrategias y documentación de experiencias pedagógicas

Tipo de ponencia: Intervención educativa



Resumen

Con el objetivo de tener un acercamiento al desempeño de las y los docentes la Unidad 097 (U-097) de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) se desarrolló un instrumento (Escala para la Evaluación de Cursos en Educación Superior) como insumo para retroalimentar y mejorar las prácticas en el aula. La Escala para la Evaluación de los Cursos en Educación Superior permite evaluar tanto cualidades y actitudes de los y las docentes (implica a los alumnos en su aprendizaje; afronta los deberes y dilemas éticos de la profesión), como manejo de los contenidos y habilidades docentes (gestiona la progresión de los aprendizajes; uso nuevas tecnologías). La presente ponencia repasa algunos de los conceptos básicos de la evaluación de la práctica, describe el proceso de construcción y validación de la escala y enfatiza la importancia de estos instrumentos como insumos para la mejora del trabajo docente.

Palabras clave: educación superior, evaluación de cursos, práctica docente

Introducción

Con el objetivo de tener un acercamiento al desempeño de las y los docentes la Unidad 097 (U-097) de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) se desarrolló un instrumento (Escala para la Evaluación de Cursos en Educación Superior) como insumo para retroalimentar y mejorar las prácticas en el aula. El presente documento tiene como fin describir el proceso de construcción y validación del instrumento desarrollado.

El documento se estructura en tres apartados. En el primero se muestra una revisión de literatura para identificar los principios generales de la evaluación de la práctica docente en educación superior (ES), así como un marco de referencia para conceptualizar el instrumento desarrollado en la U-097. En el segundo apartado se describe el proceso de construcción y validación del instrumento desarrollado. Finalmente, en las conclusiones se discuten los alcances y límites del instrumento, así como líneas de acción para la mejora de los procesos de evaluación docente en educación superior.

La evaluación del desempeño docente en educación superior: conceptos básicos

De acuerdo con Hounsell (2009), existen dos tradiciones en la evaluación de la práctica docente en ES: la sumativa, que ha predominado en Estados Unidos y que tiene el objetivo de comparar el desempeño de diferentes profesores para la promoción; y la formativa, de mayor tradición en Gran Bretaña y Australia, que busca la mejora de las prácticas de enseñanza y aprendizaje.

En general se identifican tres fuentes de retroalimentación de la práctica docente: la percepción de los estudiantes, la opinión de pares docentes y la autoevaluación. Además de estas fuentes están los datos sobre las calificaciones de los alumnos, las tasas de abandono escolar, terminación de créditos y titulación. Una última forma de ofrecer retroalimentación a los profesores es a través de evaluaciones incidentales, que consisten en asistir un día cualquiera sin previo aviso y analizar el desempeño de un maestro con base en una serie de criterios públicos, conocidos previamente por el docente evaluado (Hounsell, 2009).

En términos ideales se deberían ocupar los tres acercamientos a la evaluación docente (percepción de estudiantes, opinión de pares y autoevaluación), sin embargo, el costo en términos de tiempo y gastos económicos suele impedir un proceso de esta naturaleza. Así, lo que las instituciones de educación superior (IES) suelen hacer es tener al menos dos fuentes que permitan ofrecer retroalimentación a los y las docentes, y en caso de tener solo una, garantizar que arroje información útil para la mejora de las prácticas (Hounsell, 2009). Cada una de estas fuentes de retroalimentación puede ocupar una serie de instrumentos para realizarse:

- Percepción de los estudiantes: cuestionarios o encuestas estructuradas; grupos focales; encuestas a través de Internet; comités de enlace estudiantil.
- Opinión de pares: observación, análisis retrospectivo, lista de cotejo.
- Autoevaluación: observación a través de video, análisis retrospectivo con base en evidencias, lista de cotejo.

La forma más común de evaluar la práctica docente en educación superior (ES) es a través de cuestionarios aplicados a los y las estudiantes al final de los cursos. Esta técnica suele tener al menos dos inconvenientes: la dificultad de los estudiantes para recordar detalles del desempeño de los y las docentes después de un curso; y, que los cuestionarios suelen aplicarse después de que han recibido sus calificaciones, lo que puede afectar su juicio en relación con el trabajo del o la docente (Hounsell, 2009).

En el caso de los cuestionarios aplicados a los y las estudiantes se recomienda recuperar algunos datos de quienes los contestan, características relevantes para la interpretación de los datos: bachillerato de origen, promedio, expectativas y tiempo que dedica al curso. Se sugiere que los cuestionarios sean breves, para obtener el mayor número de respuestas y que quienes los responden no consideren el ejercicio como cansado. Se recomienda que, aunque el instrumento sea breve, se reserve un espacio para que los y las alumnas escriban sus comentarios o recomendaciones para la mejora del curso. En el caso de las evaluaciones realizadas por los estudiantes se sugiere informar de los resultados tanto a docentes como a los mismos alumnos (Hounsell, 2009).

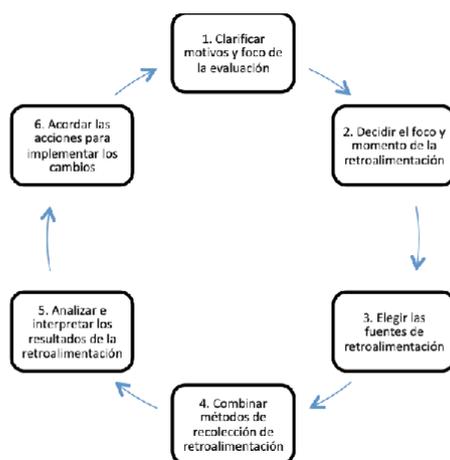
El ofrecer los resultados de las evaluaciones a los y las docentes no suelen generar cambios en su práctica si no va acompañados de asesoría de otros profesores o expertos que les permita identificar debilidades en su desempeño y acciones concretas para mejorar. Una de las desventajas de este tipo de instrumentos es que no ofrecen retroalimentación detallada que permita la mejora de las prácticas en clase (Gormally, Evans y Brickman, 2014).

Gormally, Evans y Brickman (2014) sostienen que el aprendizaje de la docencia, al igual que el desarrollo de otras habilidades profesionales, requiere conocimiento sobre tareas relacionadas con su desempeño, pero también retroalimentación y supervisión que permita dar cuenta de las mejoras. De acuerdo con estas autoras hay tres características generales que debe cumplir un buen ejercicio de retroalimentación:

- Clarifica las tareas evaluadas y provee instrucciones precisas para la mejora.
- Mejora la motivación al cambio y la necesidad de mejora.
- La retroalimentación es percibida como valiosa por el o la docente, porque proviene de una fuente confiable (Gormally, Evans y Brickman, 2014).

Los instrumentos para evaluar la práctica docente deben ser adecuados a la naturaleza del curso en el que se trabaja, de tal forma que, si el curso implica atender a un grupo grande de estudiantes, no se utilice los mismos parámetros que para pocos alumnos; algo similar debería tenerse en cuenta entre los cursos propiamente dichos y las actividades de asesoría o tutoría (Hounsell, 2009). De acuerdo con Hounsell (2009), el ciclo de la evaluación contempla seis momentos, como se puede observar en la Figura 1.

Figura 1.



Fuente: Evaluación de cursos y enseñanza (Hounsell, 2009).

Hounsell (2009) parte de la idea de que el objetivo de evaluar las prácticas de los y las docentes es obtener información para retroalimentar su trabajo con miras a una mejora. Así, el primer paso es clarificar los motivos de la evaluación y en qué aspecto se enfocará. Se espera que una evaluación que tiene por fin asegurar la calidad de la docencia no sea igual a otro proceso que busca promover a un docente o profesionalizar su práctica. El primero y segundo paso coinciden en la importancia de determinar en qué se va a centrar la evaluación: aspectos formales (puntualidad, entrega de programas, toma de lista), prácticas (actividades de enseñanza, aprendizaje y evaluación), resultados (calificaciones, habilidades o conocimientos). Además de determinar el foco de la evaluación se tiene que pensar en qué momento es el más adecuado para aplicarse. El momento dependerá de los objetivos y el foco, en algunos casos será conveniente que la evaluación se realice al final del curso, pero en otros, tal vez lo mejor sea realizarla en la mitad del periodo escolar. En tercer lugar, se deben elegir las fuentes de retroalimentación (información) más pertinente para los objetivos de la evaluación: percepción y opinión de estudiantes; evidencias de aprendizaje (tareas, ejercicios, exámenes), observación directa de la práctica. Como se mencionó antes, lo ideal para tener una visión más completa de lo que sucede en las clases es usar varios acercamientos, lo que corresponde a la cuarta fase. En las partes finales del proceso se deben analizar e interpretar los resultados de la evaluación para tomar las decisiones que permitan un mejor desempeño de docentes y estudiantes.

Desarrollo

Como parte del proyecto para la evaluación de la práctica docente de los y las profesoras de la Unidad 097 de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) en 2020 se desarrolló la Escala para la Evaluación de los Cursos en Educación Superior que se centra en la percepción de las estudiantes. En el presente apartado se describe el proceso operacionalización de las competencias profesionales para enseñar propuestas por Perrenoud (2000), que fue el

marco de referencia a partir del cual se desarrolló la escala. Para la operacionalización de este instrumento se tomó como referencia las sugerencias realizadas por Reguant Álvarez y Martínez-Olmo (2014) para este tipo de herramientas de evaluación.

Identificación y definición de competencias profesionales para la enseñanza

Perrenoud (2014) toma como punto de partida para su propuesta un referencial de competencias adoptado en Ginebra en 1996 para la formación continua que está conformado por 50 enunciados. De acuerdo con Perrenoud (2000), el concepto de competencia consiste en una capacidad de movilizar varios recursos cognitivos para hacer frente a un tipo de situaciones. Esta definición consiste en cuatro aspectos:

- Las competencias no son en sí mismas conocimientos, habilidades o actitudes, aunque movilizan, integran, orquestan tales recursos.
- Esta movilización sólo resulta pertinente en situación, y cada situación es única, aunque se la pueda tratar por analogía con otras.
- El ejercicio de la competencia pasa por operaciones mentales complejas, sostenidas por esquemas de pensamiento que permiten determinar una acción relativamente adaptada a la situación.
- Las competencias profesionales se crean, en formación, pero también a través de los cambios que implica una situación de trabajo.

Las diez familias de competencias que propone Perrenoud (2000) son:

- Organizar y animar situaciones de aprendizaje.
- Gestionar la progresión de los aprendizajes.
- Elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación.
- Implicar a los alumnos en sus aprendizajes y en su trabajo.
- Trabajar en equipo.
- Participar en la gestión de la escuela.
- Informar e implicar a los padres.
- Utilizar las nuevas tecnologías.
- Afrontar los deberes y dilemas éticos de la profesión.
- Organizar la propia formación continua.

El diseño de la escala dejó fuera tres competencias (Participa en la gestión de la escuela; Informa e implica a los padres; Organiza la propia formación continua), por ser aspectos del trabajo docente que no atañen a todos los profesores de ES o ser elementos que no pueden ser evaluados por los y las estudiantes. Si bien es cierto que la propuesta de Perrenoud está

dirigida a docentes de educación primaria, el equipo que participó en el diseño y evaluación del instrumento consideró que las competencias seleccionadas son pertinentes para la evaluación de la práctica docente en el nivel superior.

Formulación del instrumento y procesos de validación

Para el formato del instrumento de evaluación de la práctica docente se optó por la escala de intensidad, que Murillo (2008) define como las opiniones bajo formas de respuesta en abanico, según la evolución o grados de un *continuum* de una actitud.

La primera versión del instrumento quedó constituida por 51 afirmaciones organizadas en tres apartados: Desempeño de la o el docente, Características del curso y Logro de mi aprendizaje. Esta primera versión pasó por dos procesos de revisión, uno interno a cargo de la maestra Laura Manjarrez (UPN Unidad 097) y el doctor Pablo Martínez Carmona (CIESAS, Ciudad de México); y otro externo, por parte de la candidata a doctora en Ciencias Sociales y Humanidades (UAM-Cuajimalpa) y docente de la FES Acatlán, Mónica López Dorantes y la doctora en Ciencias, en la Especialidad en Investigaciones Educativas y docente de la Universidad Autónoma de Aguascalientes, Rocío Sepúlveda.

Por último, el instrumento tuvo una última revisión a cargo de la doctora Roxana Arreola y la maestra Concepción Hernández (docentes de la Unidad 097). Las observaciones y sugerencias resultado de estas tres revisiones se recuperaron para la formulación del instrumento que se presenta en este documento. La escala en su versión final consiste en 51 reactivos con cinco opciones de respuesta (desde “Completamente en desacuerdo” hasta “Completamente de acuerdo”). El instrumento completo puede consultarse al final del documento en el apartado “Anexos”.

El proceso de validación del instrumento continuó con la aplicación de una prueba piloto en la que se obtuvieron 200 respuestas, 167 de estudiantes de licenciatura y 33 de maestría. La aplicación del instrumento se realizó entre el 19 de mayo y el 12 de junio del 2020, durante una de las fases más agudas de la pandemia por Covid 19 y en un contexto de educación a distancia, a través de un formulario en Google.

Análisis estadístico de las respuestas a la prueba piloto

Para el proceso de validación estadística del instrumento se realizaron tres ejercicios. El primero consistió en analizar en qué medida los reactivos funcionan adecuadamente a través del cálculo del índice de discriminación, que es la expresión numérica de la medida en que una pregunta separa a los examinados de más alto rendimiento de los de más bajo rendimiento o con diferentes tendencias de respuesta (Hurtado Mondoñedo, 2018). De acuerdo con Fernández Sánchez (2016), la regla general indica que los reactivos con correlaciones de Pearson menores a 0.20 deben eliminarse, los que tienen un coeficiente entre 0.20 y 0.29 presentan un funcionamiento regular y se sugiere revisar para mejorarse; reactivos con coeficientes mayores a 0.30 son adecuados y no requieren cambios. En este sentido, de acuerdo con el cálculo realizado los 51 reactivos funcionan bien pues obtuvieron una correlación mayor a 0.20.

De los 51 reactivos sólo dos (reactivos 50 y 51) presentan un nivel de discriminación regular (0.20-0.29) y se recomienda revisar. Sin embargo, el resto de los reactivos presenta un nivel de discriminación excelente (mayor a 0.39).

El segundo análisis fue el cálculo del índice de confiabilidad del instrumento a través de la prueba Alpha de Cronbach. La confiabilidad de una prueba indica el grado en que las diferencias individuales en las calificaciones de una prueba son atribuibles al error aleatorio de medición y en la medida en que son atribuibles a diferencias reales en la característica o variable que se está midiendo (Reidl-Martínez, 2013). El coeficiente Alpha de Cronbach fue de 0.987, lo cual indica un índice de confiabilidad muy aceptable. Finalmente, para corroborar este último resultado se realizó un análisis por mitades. El coeficiente Spearman-Brown para desigual longitud (el instrumento tiene 51 reactivos) fue de 0.943, lo que indica una confiabilidad excelente. Como conclusión del análisis de la prueba piloto se puede decir que el instrumento funciona razonablemente bien porque:

- Los reactivos permiten distinguir a los sujetos con diferentes tendencias de respuesta (analizado con el índice de discriminación).
- El instrumento indica el grado en que las diferencias individuales en las calificaciones de una prueba son atribuibles al error aleatorio de medición y en la medida en que son atribuibles a diferencias reales en la variable que se está midiendo (analizado a través del Alpha de Cronbach y el método por mitades).
- A pesar de que los reactivos 50 y 51 presentan índices de discriminación que podrían mejorarse, se decidió dejarlos porque cumplen con el mínimo nivel de correlación necesario (más de 0.20). Además, para evaluar en qué medida estos dos reactivos podrían afectar la confiabilidad del instrumento en su conjunto, se calcularon los coeficientes Alpha y Spearman-Brown sin incluirlos y los coeficientes no tuvieron grandes mejoras: 0.988 y 0.944, respectivamente.

Conclusiones

La Escala para la Evaluación de los Cursos en Educación Superior presenta rasgos comunes en relación con otros instrumentos (ver, por ejemplo, *Teacher Behavior Checklist (TBC)* de la University of South Florida o el *Student Evaluation of Educational Quality Questionnaire (SEEQ)* de la Universität Duisburg-Essen), pues al igual que ellos busca evaluar tanto cualidades y actitudes de los y las docentes, como manejo de los contenidos y habilidades docentes.

Sin embargo, la Escala también presenta diferencias, como la mayor extensión (51 reactivos) y el espacio destinado a la autoevaluación de los y las estudiantes. Este último elemento, resulta en cierta medida innovador, pues en general los instrumentos centran su proceso de evaluación sólo en el desempeño de las y los docentes.

La Escala permite que las y los estudiantes evalúen cuestiones puntuales de su desempeño en el curso (asistencia a clase, entrega de trabajos en tiempo y forma), pero también abre un espacio para que evalúen su propio proceso de aprendizaje, ver por ejemplo los reactivos 45 (Las actividades de aprendizaje me exigieron aplicar lo aprendido fuera del ámbito escolar) y 46 (Realicé actividades que me permitieron solucionar mis problemas de aprendizaje).

Es importante señalar que la Escala fue aplicada en un contexto de educación a distancia como resultado de la pandemia por Covid-19. La aplicación de la Escala en un contexto de educación a distancia plantea al menos dos ideas a explorar: que el instrumento puede funcionar tanto para la evaluación de cursos presenciales como de clases en línea; y, que hay aspectos en la práctica docente que son esenciales sin importar la modalidad en la que se realice esta labor.

Finalmente, es necesario señalar que la sola aplicación de instrumentos como esta Escala apenas abarca dos de los momentos del proceso de evaluación descrito por Hounsell (2009): clarificar los motivos y focos de la evaluación; elegir las fuentes de retroalimentación. Para lograr cambios en la práctica docente a nivel superior se requiere completar el ciclo propuesto por Hounsell (2009), lo que implica combinar diferentes instrumentos de evaluación que permitan dar retroalimentación puntual a profesores y maestras y planear un proceso de mejora de la enseñanza. Si sólo se aplican los instrumentos y este ciclo no se completa, la evaluación de la práctica docente termina por ser sólo un requisito o trámite administrativo.

Referencias

- Fernández Sánchez, N. (2016). *Discriminación de reactivos: Correlación biserial con SPSS*. Fac. Psicología- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=fxgGg73O7zM>
- Gormally, C., Evans, M. y Brickman, P. (2014). Feedback about Teaching in Higher Ed: Neglected Opportunities to Promote Change. *CBE—Life Sciences Education*, Vol. 13, 187–199.
- Hounsell, D. (2009). Evaluating courses and teaching. En Fry, H., Ketteridge, S. y Marshall, S. *A Handbook for Teaching and Learning in Higher Education. Enhancing Academic Practice*. New York: Routledge.
- Hurtado Mondoñedo, L. L. (2018). Relación entre los índices de dificultad y discriminación. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 12(1), 273-300. doi: <http://dx.doi.org/10.19083/ridu.12.614>
- Murillo, J. (2008). *Cuestionarios y escalas de actitudes*. Facultad de Formación de Profesorado y Educación. Universidad Autónoma de Madrid. Disponible en: http://entornovirtualparaeldesarrollode.weebly.com/uploads/8/8/7/0/8870627/_facultad.pdf
- Perrenoud, P. (2000). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Buenos Aires: Editorial Grao.

Reidl-Martínez, L. (2013). Confiabilidad en la medición. *Revista de Investigación en Educación Médica*, 9 (33), 107-111. Disponible en: http://riem.facmed.unam.mx/sites/all/archivos/V2Num02/07_MI_CONFIABILIDAD_EN_LA.pdf

Reguant Álvarez, M. y Martínez-Olmo, F. (2014). Operacionalización de conceptos/ variables. Barcelona: Dipòsit Digital de la UB.

Universität Duisburg-Essen. (2021). *Student Evaluation of Educational Quality Questionnaire (SEEQ)*. <https://learninglab.uni-due.de/research-instrument/13683>

University of South Florida. (2020). *Teacher Behavior Checklist (TBC)*. <https://www.usf.edu/atle/documents/handout-qualities-effective-teacher-tbc.pdf>

Anexos

Escala para la Evaluación de Cursos en Educación Superior

Instrucciones: a continuación, se te presenta una serie de afirmaciones para que evalúes el curso. Las afirmaciones se agrupan en tres aspectos: desempeño de la o el docente; características del curso; desempeño de la o el estudiante. Tienes cinco opciones de respuesta para que identifiques la que corresponde mejor a tu experiencia:

- Completamente en desacuerdo
- En desacuerdo
- Neutral
- De acuerdo
- Completamente de acuerdo

En la columna de la derecha coloca el número que representa mejor tu experiencia durante el curso. Por último, se te presentan cuatro preguntas abiertas conocer con más detalle algunos elementos generales del curso. Procura contestar de forma honesta con la seguridad de que tus respuestas no tendrán repercusión en tu calificación, pues el cuestionario es anónimo.

Datos de identificación del curso

Nombre del docente: _____ Programa educativo: _____

Grupo: _____ Cuatrimestre: _____

Nombre del curso: _____ Periodo escolar: _____

Desempeño de la o el docente	
1	El o la docente dio a conocer el programa, actividades, formas de evaluación y de trabajo
2	El o la docente comunicó de forma explícita cuál era la importancia de los objetivos de aprendizaje del curso en relación con el ejercicio de la profesión
3	El o la docente explicó cuál su propuesta didáctica
4	Las instrucciones proporcionadas por el o la docente para el desarrollo de las actividades de aprendizaje fueron claras
5	El o la docente identificó mis dificultades para el desarrollo de las actividades académicas
6	El o la docente me ofreció retroalimentación que me permitiera corregir mis errores en el proceso de aprendizaje
7	El o la docente ofreció retroalimentación a los trabajos que realicé
8	El o la docente me proporcionó los apoyos necesarios para lograr los objetivos de aprendizaje
9	El o la docente aplicó evaluación continua de forma sistemática
10	El o la docente evaluó los productos y actividades con base en los criterios preestablecidos
11	El o la docente sugirió actividades para mejorar los productos o actividades con base en los resultados de evaluación
12	La actitud de la o el docente durante el curso me motivó para aprender
13	Las estrategias coordinadas por el o la docente facilitaron mi proceso de aprendizaje
14	La comunicación con el o la docente fue clara
15	El o la docente mostró dominio de los contenidos del curso
16	El o la docente trató de forma cordial a los y las estudiantes
17	El o la docente mostró respeto a todas las personas del grupo sin importar sexo, grupo étnico o estrato social
18	El o la docente respetó los acuerdos convenidos al inicio del curso
19	El o la docente ejerció su autoridad con prudencia
20	El o la docente cumplió con sus responsabilidades frente al grupo
21	El o la docente trabajó de manera solidaria con el grupo
Características del curso	
22	Los objetivos de aprendizaje del curso fueron claros
23	Los criterios de evaluación de las actividades y el curso fueron claros
24	Los contenidos seleccionados para el curso son los adecuados para el nivel y grado en el que estoy

25	Los contenidos seleccionados para el curso son los adecuados para el logro de los objetivos del programa
26	Las actividades de aprendizaje desarrolladas en el curso recuperaron mis conocimientos previos
27	Durante el curso desarrollamos actividades de investigación documental o empírica
28	Durante el curso desarrollamos proyectos
29	Durante el curso desarrollamos trabajos académicos escritos
30	Durante el curso elaboramos videos, audios, blogs, presentaciones
31	Realizamos actividades de coevaluación
32	Realizamos actividades de autoevaluación
33	Establecimos las reglas de convivencia del curso de forma conjunta con el o la docente
34	Durante el curso desarrollamos actividades de aprendizaje variadas
35	Durante el curso desarrollamos proyectos de investigación en equipo
36	Distribuimos las tareas y responsabilidades de forma equitativa cuando trabajamos en equipo
37	La dinámica de trabajo en equipo nos permitió jugar distintos roles y aprender cosas distintas
38	Durante el curso se discutieron en el grupo temas o situaciones complejas
39	El curso nos exigió el uso de herramientas informáticas para el desarrollo de textos
40	Durante el curso usamos aplicaciones y herramientas digitales en el desarrollo de las actividades de aprendizaje
41	Durante el curso hicimos uso de recursos multimedia como apoyo para el logro de los objetivos de aprendizaje
Logro de mi aprendizaje	
42	La organización de las actividades de aprendizaje me permitió lograr el objetivo del curso
43	Mis expectativas fueron cubiertas por los contenidos seleccionados en el curso
44	Las actividades del curso me ayudaron a aprender
45	Las actividades de aprendizaje me exigieron aplicar lo aprendido fuera del ámbito escolar
46	Realicé actividades que me permitieron solucionar mis problemas de aprendizaje
47	Las actividades de evaluación desarrolladas en el curso permitieron que identificara mis errores en el proceso de aprendizaje
48	Las actividades de evaluación desarrolladas en el curso permitieron que identificara mis obstáculos en el proceso de aprendizaje
49	Identifiqué cuál es la utilidad de los aprendizajes logrados en el curso para el ejercicio de mi profesión
50	Asistí a todas las sesiones del curso
51	Entregué mis trabajos y tareas en tiempo y forma

Gracias por tu participación