

Intención de participar en la evaluación del desempeño: Determinantes en docentes de educación básica

**NOEL SILVESTRE GARCÍA ARÁMBULA
ARTURO GUZMÁN ARREDONDO**

DIRECCIÓN DEL INEE EN EL ESTADO DE DURANGO

TEMÁTICA GENERAL: POLÍTICA Y GESTIÓN DE LA EDUCACIÓN Y SU
EVALUACIÓN, LA CIENCIA Y LA TECNOLOGÍA.

RESUMEN

En el contexto de la Reforma Educativa vigente en México, que inició con la reforma constitucional de los Artículos 3º y 73, en esta ponencia se presentan resultados de una investigación que plantea como objetivo: explicar las intenciones expresadas por docentes de educación básica de Durango acerca de su participación en la evaluación de su desempeño docente para efectos de permanencia. La investigación se abordó considerando los aportes de la Teoría de la Conducta Planeada (TCP) y desde el enfoque de métodos mixtos. Para identificar las relaciones entre las variables incluidas en la TCP se utilizó el coeficiente de correlación r de Pearson. Los resultados de correlación de la intención con la actitud, la norma subjetiva y el control conductual percibido expresan una relación positiva y estadísticamente significativa, siendo la actitud la variable de mayor peso en la intención de los docentes para participar en la evaluación del desempeño. En la fase cualitativa, los argumentos de los docentes acerca de la evaluación del desempeño se concentran en el temor a perder su empleo. La mayoría de los docentes entrevistados consideran necesario participar en procesos de evaluación del desempeño; expresan la conveniencia de conocer las áreas de oportunidad en el desarrollo de sus funciones con el propósito de mejorar. Se concluye que contar con información más clara y objetiva ayudaría a modificar las actitudes de los docentes del extremo desfavorable al favorable.

Palabras clave: Evaluación de profesores, Actitudes del profesor, Creencias del profesor.

INTRODUCCIÓN

La evaluación del desempeño surge de la necesidad de contar con mejor información respecto al quehacer de los maestros dentro de las aulas. Las instituciones educativas y los encargados de la toma de decisiones son demandantes de conocimiento sobre las dimensiones que intervienen en el ejercicio de una enseñanza efectiva, con el propósito de instrumentar mejores programas de actualización y mecanismos más eficaces para promover un mayor rendimiento de los docentes.

La evaluación del desempeño docente intenta diferenciar niveles de calidad en la actuación de los profesores cuando desarrollan su actividad profesional; sin embargo, Martínez Rizo (2016) considera que “identificar a los maestros eficaces, distinguiéndolos de manera confiable de los que no lo son, es una tarea aún no resuelta” (p. 11).

En México, la reforma constitucional del Artículo 3º, en febrero 2013, planteó como responsabilidad del Estado ofrecer una educación de calidad. En septiembre del mismo año se reformó la Ley General de Educación y se crearon la Ley General del Servicio Profesional Docente y la Ley del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, estableciendo la obligatoriedad de la evaluación docente para el ingreso, la promoción, el reconocimiento y la permanencia en la educación obligatoria.

En el contexto de la Reforma Educativa vigente, se plantea como objetivo de esta investigación: Identificar las determinantes de las intenciones expresadas por docentes de educación básica de Durango acerca de su participación en la evaluación del desempeño para efectos de permanencia.

Una perspectiva que puede brindar información útil acerca de cómo los docentes viven el proceso de evaluación es la Teoría de la Conducta Planeada (TCP) (Ajzen, 1988), según la cual el conocimiento de las creencias y de las actitudes de las personas, entre otros componentes, ayuda a identificar su intención de desarrollar una conducta en particular. Esta teoría establece que la intención de las personas para realizar una conducta está determinada por tres variables:

- a) Actitud: disposición de las personas para realizar la conducta; determinada, a su vez, por las creencias conductuales (consecuencias que la persona cree se generarían al realizar la conducta) y la evaluación que hacen las personas de sus propias creencias.
- b) Norma subjetiva: presión para realizar la conducta, que la persona advierte de quienes son importantes para ella. La norma subjetiva está determinada por las creencias normativas (presiones advertidas) y la importancia que la persona concede a quienes ejercen esta presión.
- c) Control conductual percibido, conformado por factores internos y externos que representan el control o la falta de control de las personas sobre la conducta.

Weng y Tsai (2014) realizaron una investigación en la Universidad Nacional de Taiwán de Ciencia y Tecnología, acerca de la evaluación docente en línea. Los autores encontraron que las

actitudes, la norma subjetiva y el control del comportamiento percibido tienen contribuciones significativas e independientes en la predicción de las intenciones de los estudiantes para participar en la evaluación del desempeño docente en línea. Se observó que la actitud es la determinante más importante en la intención de los estudiantes.

Un análisis de los modelos de evaluación docente en Chile, Colombia, Estados Unidos (estado de Arizona) y México conduce a los siguientes hallazgos:

- a) Chile se basa en el Marco para la Buena Enseñanza, agrupando las competencias docentes en cuatro dominios: a) preparación del proceso de enseñanza-aprendizaje; b) creación de un clima propicio para la enseñanza y el aprendizaje; c) enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes; y d) compromiso con el desarrollo profesional. Se utilizan cuatro instrumentos: a) portafolio (60%); b) pauta de autoevaluación (10%); c) entrevista por un evaluador par (20%); y d) referencias de terceros (10%) (Ministerio de Educación de la República de Chile, 2016).
- b) Colombia agrupa las competencias docentes en dos grandes campos: competencias funcionales (70% de la calificación), entendidas como las actuaciones intencionales para desarrollar la función; y competencias comportamentales (30% restante), que se refieren a las características de personalidad mostradas por el docente al cumplir con sus funciones. Las competencias funcionales comprenden cuatro áreas de gestión: directiva, académica, administrativa y comunitaria. Las competencias comportamentales se refieren a actitudes, intereses y motivaciones personales (Ministerio de Educación Nacional de la República de Colombia, 2008).
- c) Arizona incluye tres componentes: observación del desempeño en la enseñanza (50%); progreso académico de los estudiantes (33%); y cuestionarios aplicados a alumnos, padres de familia y docentes pares, incluyendo un instrumento de autoevaluación (17%). El componente “desempeño en la enseñanza” se basa en los cuatro dominios propuestos por Danielson: planeación y preparación de la enseñanza, ambiente de clase, instrucción y responsabilidades profesionales (este modelo es utilizado por más de 20 estados) (Arizona Department of Education, 2014).
- d) México parte de los perfiles, parámetros e indicadores (PPI) aprobados para cada una de las funciones consideradas en la evaluación. Se utilizan cuatro instrumentos (modelo 2015, que ha cambiado en el año 2017): informe de responsabilidades profesionales, expediente de evidencias de enseñanza, examen de conocimientos y competencias didácticas, y planeación didáctica argumentada. Este modelo tiene similitudes con los Estándares Nacionales de la Junta de Profesionales de la Enseñanza (NBPTS, 2016).

Los modelos de evaluación analizados tienen el propósito de contribuir a aumentar la eficacia de los docentes para mejorar la calidad de la educación, coincidiendo en su carácter formativo;

también tienen en común la posibilidad de que un profesor sea retirado de la función docente por no demostrar capacidad para contribuir al desarrollo de los aprendizajes de sus alumnos.

DESARROLLO

El desarrollo de la investigación se presenta en tres apartados: abordaje metodológico, resultados cuantitativos y resultados cualitativos.

Método

La investigación se abordó desde el enfoque de métodos mixtos, considerando las ventajas que se pueden obtener al utilizar técnicas cuantitativas y cualitativas para una mejor comprensión del objeto de estudio. Este enfoque es una perspectiva reciente; según Tashakkori y Teddlie (2003), este movimiento metodológico comienza a aparecer en las dos últimas décadas del siglo XX y es resultado de un largo periodo de enfrentamientos entre los que defendían los métodos cuantitativos y aquellos cuya bandera era la investigación cualitativa.

Creswell y Plano Clark (2007) proponen cuatro tipos de diseño en métodos mixtos: triangulación, incrustado, explicativo y exploratorio. En el tipo incrustado, un grupo de datos, el cuantitativo o el cualitativo, provee el principal soporte a la investigación y otorga un papel secundario al conjunto de datos complementario. La figura 1 representa las formas primarias en las que se puede conformar un estudio del tipo incrustado.

Creswell y Plano Clark (2007) presentan dos diseños metodológicos dentro del tipo incrustado: experimental y correlacional. De acuerdo con las preguntas que guían esta investigación y la necesidad de establecer relaciones que ayuden a profundizar el entendimiento del objeto de estudio, el diseño incrustado correlacional es el más apropiado. A diferencia de los diseños de triangulación, los diseños incrustados no buscan la convergencia de los datos obtenidos, mantienen ambos tipos de datos separados.

Con respecto a los participantes, la dispersión geográfica de las escuelas en el estado de Durango es el principal factor para no optar por el muestreo estadístico. Se utilizó un muestreo no probabilístico, seleccionando como informantes a docentes que participaban en cursos de preparación para la primera edición de evaluación del desempeño y otros que en algún momento serán convocados a esta evaluación.

Los 300 docentes que participaron en la fase cuantitativa son maestros de educación básica que laboran para la Secretaría de Educación del Estado de Durango: 138 de primaria (46%), 85 de secundaria (28%) y 77 de preescolar (26%). La mayoría son mujeres (231) y solamente el 23% hombres (69 docentes).

La formación académica de los participantes se agrupa en tres categorías: 99 con estudios de posgrado (33%), 177 con licenciatura (59%) y 24 sin licenciatura concluida (8%). Con respecto a su

experiencia docente, el promedio fue de 15 años (desviación estándar 6.6); la mayoría (57%) se ubican en el intervalo de 11 a 20 años de servicio.

Para la fase cualitativa se eligieron diez informantes: 3 maestras de preescolar con licenciatura y 4, 14 y 31 años de experiencia docente, respectivamente; 3 docentes (hombres) de educación primaria con 15 años de servicio, uno con licenciatura y dos con estudios de posgrado; y 4 docentes (2 hombres y 2 mujeres) de secundaria con licenciatura y experiencia docente de 13, 15, 22 y 27 años, respectivamente.

En la fase cuantitativa se aplicó una escala de diferencial semántico con 59 ítems y 7 opciones de respuesta, durante septiembre y octubre de 2015, para explorar las variables incluidas en la TCP (ver figura 2). El instrumento tuvo un valor de confiabilidad de 0.97 en alfa de Cronbach. Los datos cualitativos se obtuvieron durante febrero y marzo de 2016, mediante una entrevista a profundidad que tenía como propósito obtener mayor comprensión de algunos hallazgos.

Resultados cuantitativos

El análisis cuantitativo se realizó con el apoyo del *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS, versión 22), partiendo de cada una de las variables de la TCP para luego establecer correlaciones entre éstas.

La *intención* de los docentes para participar en la evaluación del desempeño (un ítem) mostró una ligera tendencia favorable (promedio 5.2 y desviación estándar 1.8). Considerando que los valores de la escala van del 1 al 7 y que la respuesta de participación afirmativa se encuentra en los números 5, 6 y 7, la media aritmética indica una intención “ligeramente probable”. La suma de los porcentajes de las respuestas que se inclinan hacia una intención positiva (valores 5, 6 y 7) es 69%, lo que permite comprender el promedio (5.2). En el otro extremo, la suma de las respuestas orientadas hacia una intención negativa (valores 1, 2 y 3) es 17%.

La *actitud* es producto de las creencias de las personas en relación con los resultados de llevar a cabo una conducta (Ajzen y Fishbein, 1980). Los datos sugieren que los docentes tienen una actitud (medida con 9 ítems) ligeramente desfavorable frente a la evaluación, con media aritmética 3.6 (desviación estándar 1.6).

Las *creencias conductuales* (11 ítems) de los docentes respecto a la evaluación del desempeño son condicionantes de la actitud. Se exploraron creencias relacionadas con la contribución de la evaluación docente a la calidad de la educación, la enseñanza, la formación continua, los estímulos salariales, el reconocimiento de la función, la participación en estudios de posgrado, la revalorización social de los profesores y la mejora de la política educativa. La media aritmética de 3.8 (desviación estándar 1.4) significa que los docentes creen poco probable que la evaluación del desempeño docente ayude a mejorar la política educativa (media 3.0), la calidad de la educación (media 3.1) y la revalorización social de los docentes (media 3.3). Las creencias más positivas se

relacionan con la oportunidad de obtener estímulos salariales y la mejora de las prácticas de enseñanza (media 4.3 en ambos casos).

La *evaluación de las creencias conductuales* (11 ítems) es también condicionante de la actitud; los resultados, con un promedio de 5.1 (desviación estándar 0.8) en escala de 1 a 7, evidencian una valoración ligeramente buena por parte de los docentes con respecto a las posibilidades de que la evaluación del desempeño permita mejorar aspectos como la calidad de la educación, la enseñanza, la formación permanente, la responsabilidad de los docentes en función de la propia formación y los incrementos salariales.

La *norma subjetiva* (un ítem), relacionada con la influencia del ambiente social en la conducta de las personas, registra una media de 3.9 (desviación estándar 1.9), que puede traducirse como medianamente probable que los docentes acepten participar en la evaluación del desempeño por la presión que advierten de las personas cercanas a ellos.

Las *creencias normativas* (8 ítems) son determinantes de la norma subjetiva; se refieren a la percepción de los maestros acerca de si otras personas consideran que sería correcto o no participar en la evaluación del desempeño docente: sindicato, supervisor, director, colegas, padres de familia, amigos y alumnos. La media es 4.3 (desviación estándar 1.4); en general los docentes eligieron la respuesta “intermedio” de la escala, que expresa una indefinición. Los docentes perciben mayor presión del sindicato.

La *motivación* para actuar conforme a las presiones percibidas (8 ítems) es otra condicionante de la norma subjetiva. La media aritmética de 3.5 (desviación estándar 1.6) permite definir como ligeramente improbable que los maestros tengan motivación para orientar su participación en la evaluación docente considerando lo que otras personas piensen al respecto.

El propósito del *control conductual percibido* (un ítem) es averiguar qué tanto control percibe una persona para desarrollar o no una conducta, considerando las posibilidades personales y las condiciones externas al sujeto. A la pregunta “¿En qué medida depende de usted la decisión de participar en la evaluación del desempeño docente?”, la media aritmética es 3.7 (desviación estándar 2.4); los maestros expresan tener poco control para decidir su participación en la evaluación del desempeño. De los 300 docentes encuestados, la mitad (49%) expresó tener poco control en la decisión de participar en la evaluación, un 9% eligió la respuesta “intermedio” y un 43% expresó tener control en alguna medida para decidir su participación en la evaluación.

Las *creencias de control conductual interno* (11 ítems) son condicionantes del control conductual percibido y se refieren a: conocimiento del proceso de evaluación, autovaloración de sus habilidades en el manejo de las tecnologías y conocimiento de la materia que enseñan. La media aritmética es 4.7 (desviación estándar 1.0); una tendencia en la parte intermedia de la escala, con carga hacia la creencia de que los docentes poseen ligeramente el control de su participación en la evaluación, considerando que tienen los elementos necesarios. En el extremo positivo se ubica el

dominio que tienen de las asignaturas que imparten (media 5.4), y el valor más bajo se asigna a la disposición del tiempo necesario para realizar la evaluación (media 3.8).

Las *creencias de control externo* (6 ítems), segundo condicionante del control conductual percibido, se refieren a los factores ajenos a los docentes que pueden facilitar u obstaculizar su participación en la evaluación. La media aritmética es 4.1 (desviación estándar 1.3), punto intermedio en la escala de 1 a 7; los maestros tienen creencias divididas respecto a qué tanto control tienen sobre la participación en la evaluación, derivado de factores como: las condiciones dadas por la autoridad educativa, la ubicación geográfica de las escuelas, el acceso a Internet, las condiciones generadas por los maestros que se oponen a la evaluación y la obligatoriedad del proceso de evaluación. Esta última destaca como la condicionante externa que los maestros perciben con mayor peso (media 5.0 y desviación estándar 2.1).

La TCP postula que es posible explicar la intención de las personas hacia la manifestación de una conducta, recurriendo a: la actitud, la norma subjetiva y el control conductual percibido. Para identificar las relaciones entre estos elementos se utilizó el coeficiente de correlación r de Pearson. Los resultados de correlación de la intención con la actitud, la norma subjetiva y el control conductual percibido expresan una relación positiva:

- a) Correlación entre intención y actitud: $r = 0.50$ ($\alpha = .00$).
- b) Correlación entre intención y norma subjetiva: $r = 0.40$ ($\alpha = .00$).
- c) Correlación entre intención y control conductual percibido: $r = 0.28$ ($\alpha = .00$).

Resultados cualitativos

La mayoría de los docentes entrevistados (6 de 10) consideran necesario participar en procesos de evaluación del desempeño; expresan la conveniencia de conocer las áreas de oportunidad en el desarrollo de sus funciones con el propósito de mejorar:

Te estimula a que te sigas actualizando, prácticamente te obliga a que estés vigente, que estés consultando nuevas estrategias, a planear mejor, a hacer actividades más innovadoras y, sobre todo, que a los niños les lleves algo que realmente les interese y que les deje algún aprendizaje; eso es lo que me gusta de la evaluación, porque yo veía que estábamos estancados, dormidos, en una zona de confort (E6SMAS).

Los docentes consideran positivo el planteamiento de procedimientos de evaluación del trabajo que realizan; advierten que la evaluación debe estar orientada a la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje, evitando efectos no deseados como el temor y el estrés laboral, generados principalmente por el desconocimiento de las características de la evaluación del desempeño:

Si no participas pierdes tu empleo, todo lo que tenías de experiencia; en mi caso sería como tirar a la basura mis más de diez años de servicio. Esta situación lo único que genera es más conflicto y más resistencia (E3PHOC).

Los argumentos de los docentes acerca de la evaluación se concentran en el temor a perder su empleo, derivado de su participación en la evaluación del desempeño; situación que ha sido provocada por la carencia de una estrategia de comunicación efectiva acerca de las características de la evaluación, precisando que la normatividad vigente no establece el despido de los maestros que a la entrada en vigor de la ley contaban con nombramiento definitivo.

Existe otra creencia que podrían ayudar a explicar la formación de una actitud de rechazo hacia la evaluación; nueve de los diez maestros expresaron algún grado de desacuerdo con el modelo de evaluación del desempeño docente:

Hay algunas cuestiones que no me convencen, el hecho de que el examen sea tan laborioso y extenso, el poco tiempo que dan para realizarlo, la presión que le ponen a uno, eso es lo que no me gusta de la evaluación (E9SJH).

Si realmente se quisiera hacer una evaluación de lo que realmente hay, entonces estaría ajustada a cada región, a cada entorno, al nivel socioeconómico y cultural del contexto en que se va aplicar (E2POHB).

Las creencias de los docentes respecto a la necesidad de la evaluación podrían colocarse en una especie de balanza junto a otras como el temor a perder el trabajo y las críticas a la pertinencia del modelo de evaluación. Creencias como éstas definen la actitud del docente frente a la evaluación.

Otra creencia que se recupera de los docentes es que participar en la evaluación puede traer beneficios económicos: “Principalmente lo económico, hay que ser claro verdad, escuchas tú que ahora va haber oportunidad de que ingreses a los primeros niveles, pues te pones a trabajar, a echarle ganas” (E1PAAR).

Al preguntar a los docentes si se sienten motivados por otras personas para participar en la evaluación del desempeño, expresaron: “Los supervisores, la directora, los de más arriba; nos presionan para participar en la evaluación” (E8JKRZ).

Las respuestas de los maestros refieren a sus superiores, a la familia y a sus pares como agentes con alguna influencia en su decisión de participar en la evaluación del desempeño para la permanencia. Los docentes también hacen referencia a actores que no influyen en su intención de participar, es el caso del Sindicato:

Los del sindicato vinieron y nos dijeron que teníamos que presentar, que representaría un bien para nuestras familias, pero no nos dijeron cómo iba a estar, nos dijeron que hay que presentar esto por su bien y para mejorar su desempeño en el grupo, pero yo creo que es una decisión personal (E9SJH).

Al preguntar sobre las condiciones existentes para participar en la evaluación los docentes contestaron:

He estado en un proceso de preparación, estamos investigando y documentándonos, tenemos las evidencias de nuestro trabajo, fotos del trabajo de academia, fotos con los alumnos,

planeaciones, tengo todos los requisitos para poder decir que cumplo con la planeación argumentada (E5SMPD).

Algunos docentes manifestaron contar con lo necesario para participar en la evaluación, aluden a su propia competencia y experiencia profesional; sin embargo, mencionan condiciones que no dependen de ellos, sino de las autoridades educativas:

Los primeros que hicieron el examen tenían problemas con la computadora, que no podían subir a tiempo las planeaciones, las evidencias, escuché que hubo muchas inconsistencias, tal vez porque fueron los primeros, no sé si ahorita el examen ya esté más acabado que el primero (E8JKRZ).

Una maestra se refirió al material de apoyo para realizar la evaluación de manera positiva: "En cuanto a la información sobre los perfiles y fechas, sí, creo que todo está publicado en tiempo y forma".

Otro elemento importante fue la falta de información; los maestros hablan de una deficiente estrategia de comunicación que no brinda a los docentes la certeza sobre las implicaciones y las consecuencias de la evaluación:

En la escuela en la que yo trabajaba anteriormente no nos llegaba información clara, entonces por nuestra cuenta comenzamos a buscar en Internet con muchas dificultades porque la comunidad no contaba con acceso. Desconocíamos el hecho de que iba a ver incremento de horas, desconocíamos también que iba a ver un incremento del 35%, que íbamos a estar constantemente en actualización y que nos íbamos a preparar mejor para ser más competentes (E6SMAS).

Según Ajzen (1988), cuando los sujetos no tienen las condiciones de participación en determinada conducta, pueden decidir no hacerlo a pesar de que tengan actitudes favorables y crean que los demás valoran como positiva su participación.

CONCLUSIONES

Los resultados cuantitativos de correlación entre las variables coinciden con los postulados de la Teoría de la Conducta Planeada, cuando plantea que la intención de las personas para llevar a cabo una conducta depende de la actitud, la norma subjetiva y el control conductual percibido. En esta investigación, similar a lo reportado por Weng y Tsai (2014), la actitud es la determinante más importante en la intención de los docentes para participar en la evaluación del desempeño.

Este hallazgo se advierte también en los datos cualitativos con las opiniones de los docentes acerca de la conveniencia de participar en la evaluación para mejorar las prácticas de enseñanza y sus creencias de que la evaluación puede brindarles la posibilidad de recibir incrementos salariales.

Un factor que podría ayudar a incrementar el peso favorable de las actitudes hacia la evaluación del desempeño docente, es la implementación de mejores estrategias de comunicación tanto de la Secretaría de Educación Pública como del Instituto Nacional para la Evaluación de la



Educación; contar con información más clara y objetiva modificaría las creencias de los docentes del extremo desfavorable al favorable.

En relación con este factor, Ajzen (1988) afirma que en el análisis final, una conducta de una persona se explica por sus creencias. Dado que las creencias de las personas representan la información (sea ésta correcta o incorrecta) que tienen acerca de sí mismas y del mundo que los rodea, entonces su conducta es determinada finalmente por esta información.

TABLAS Y FIGURAS

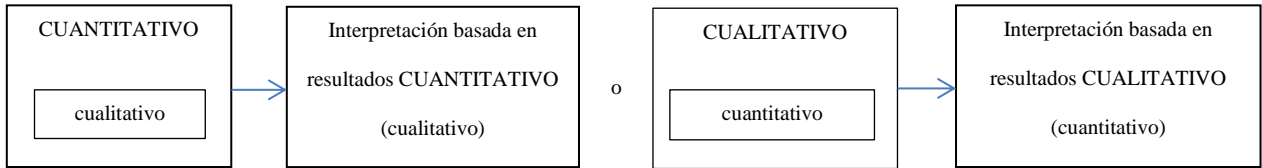


Figura 1. *Diseño incrustado*

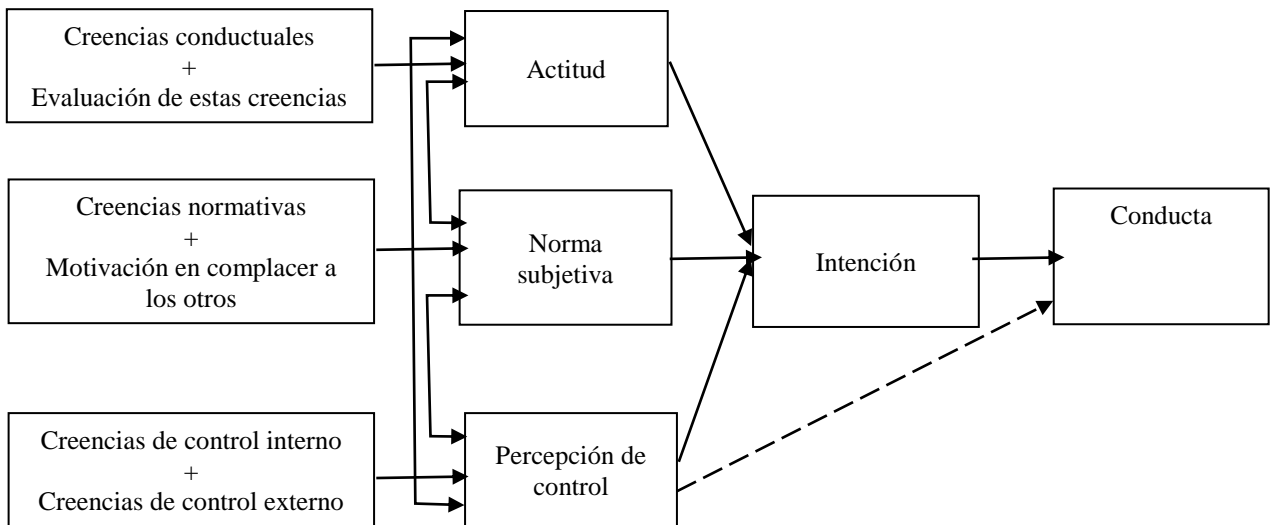


Figura 2. *Operacionalización de la Teoría de la Conducta Planeada*

REFERENCIAS

- Ajzen, I. y Fishbein, M. (1980). *Understanding Attitudes and Predicting Social Behavior*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Ajzen, I. (1988). *Attitudes, Personality and Behavior*. Chicago: The Dorsey Press.
- Arizona Department of Education. (2014). *Teacher Evaluation Process. An Arizona Model for Measuring Educator Effectiveness*. Phoenix: Arizona Department of Education.
- Creswell, J. y Plano Clark, V. L. (2007). *Designing and Conducting Mixed Methods Research*. Thousand Oaks, London, New Delhi.: Sage Publications.
- Martínez Rizo, F. (2016). *La evaluación de docentes de educación básica. Una revisión de la experiencia internacional*. México: INEE.
- Ministerio de Educación de la República de Chile. (2016). *Propuesta actualización del Marco para la Buena Enseñanza*. Recuperado en <http://www.mbe2016.cl>
- Ministerio de Educación Nacional de la República de Colombia. (2008). *Guía Metodológica. Evaluación Anual de Desempeño Laboral*. Recuperado en <http://www.mineduacion.gov.co>
- National Board for Professional Teacher Standards (NBPTS). (2016). *Five core propositions*. Recuperado en <http://www.nbpts.org>
- Tashakkori, A. y Teddlie, C. (2003). Major Issues and Controversies in the Use of Mixed Methods in the Social and Behavioral Sciences. En A. Tashakkori y C. Teddlie (Eds.), *Handbook of Mixed Methods in Social & Behavioral Research* (pp. 3-50). Thousand Oaks, U.S.A.: Sage.
- Weng, C. y Tsai, K. (2014). Online Teaching Evaluation for Higher Quality Education: Strategies to Increase University Students' Participation. *The Turkish Online Journal of Educational Technology* 2014, 13(4), 105-114. Recuperado en: <https://eric.ed.gov>