



Diseño y validación: Cuestionario CODES sobre oficio docente en la universidad

Design and validation: CODES questionnaire on the teaching in higher education

- id** **Juan Pablo Lovey** es becario doctoral del IRICE-CONICET/UNR (Argentina) (<https://ror.org/03cqe8w59>) (lovey@irice-conicet.gov.ar) (<https://orcid.org/0000-0003-1358-7667>)
- id** **Dra. María Paula Pierella** es investigadora del IRICE-CONICET/UNR (Argentina) (<https://ror.org/03cqe8w59>) (pierella@irice-conicet.gov.ar) (<https://orcid.org/0000-0002-6679-9869>)
- id** **Dra. Ana Borgobello** es investigadora del IRICE-CONICET/UNR (Argentina) (<https://ror.org/03cqe8w59>) (borgobello@irice-conicet.gov.ar) (<https://orcid.org/0000-0002-2340-8127>)

Recibido: 25/02/2026 / **Revisado:** 18/06/2026 / **Aceptado:** 19/06/2026 / **Publicado:** 1/07/2026

Resumen

Este trabajo forma parte de una investigación más amplia sobre ingreso, permanencia y virtualización en la universidad pública. El objetivo es presentar el diseño y la validación preliminar del Cuestionario sobre Oficio Docente en Educación Superior (CODES), instrumento que operacionaliza el oficio docente en tres dimensiones: prácticas pedagógicas, ámbito organizacional y usos de tecnologías digitales. El CODES se elaboró como cuestionario en línea, con escalas Likert de cinco opciones de respuesta y se encuentra en etapa preliminar de desarrollo psicométrico. La validez de contenido se evaluó mediante juicio de 15 especialistas y se calculó el coeficiente V de Aiken por ítem, con valores entre 0,96 y 1,00. La prueba piloto contó con la participación voluntaria de 66 docentes de 11 unidades académicas de una universidad pública del centro de Argentina. Se obtuvieron valores elevados de consistencia interna, con un Alfa de Cronbach de 0,87 y un Omega de McDonald de 0,91 del constructo general. La estructura dimensional propuesta fue confirmada por análisis factorial exploratorio (AFE) preliminar, sin contar con análisis factoriales confirmatorios. El CODES constituye un instrumento contextualizado y pertinente para el estudio del oficio docente, sensible a las transformaciones en las prácticas en docencia. Sus propiedades psicométricas preliminares sustentan su aplicación en investigaciones futuras y orientan etapas posteriores de validación, entre ellas los análisis factoriales confirmatorios con muestras más amplias.

Palabras clave: docencia universitaria, cuestionario, educación superior, ciencias de la educación, condiciones de trabajo, competencias digitales docentes.

Abstract

This study is part of a broader research project on university admission, retention, and virtualization in public universities. Its aim is to present the design and preliminary validation of the Questionnaire on the Teaching Profession in Higher Education (CODES), an instrument that operationalizes the teaching profession through three dimensions: pedagogical practices, organizational setting, and the use of digital technologies. CODES was developed as an online questionnaire using five-point Likert-type response scales and is currently in a preliminary stage of psychometric development. Content validity was assessed through expert judgment involving 15 specialists, and Aiken's V coefficient was calculated for each item, yielding values ranging from 0.96 to 1.00. The pilot study included the voluntary participation of 66 faculty members from 11 academic units at a public university in central Argentina. High levels of internal consistency were obtained, with a Cronbach's alpha of 0.87 and a McDonald's omega of 0.91 for the overall construct. The proposed dimensional structure was supported by a preliminary exploratory factor analysis (EFA), although confirmatory factor analyses have not yet been conducted. CODES constitutes a contextualized and relevant instrument for studying the teaching profession and is sensitive to transformations in teaching practices. Its preliminary psychometric properties support its use in future research and guide subsequent validation stages, including confirmatory factor analyses with larger samples.

Keywords: university teaching, questionnaire, higher education, pedagogy, labor conditions, digital teaching skills.

1. Introducción

En el marco de un proyecto de investigación orientado a analizar las problemáticas de ingreso, permanencia y virtualización en la educación universitaria, este estudio presenta el diseño y validación del Cuestionario sobre Oficio Docente en Educación Superior (CODES). El proyecto se desarrolla en una universidad pública del centro de Argentina que ha atravesado un proceso acelerado de virtualización, intensificado a partir de la pandemia por Covid-19. En este contexto, se problematizó la construcción de instrumentos en psicología y educación y se definieron tres dimensiones teóricas que estructuran el CODES: prácticas pedagógicas, ámbito organizacional y usos de tecnologías digitales.

La relevancia de desarrollar instrumentos específicos para el estudio de la docencia universitaria se vincula con el rol central del claustro docente en los procesos de afiliación institucional y trayectorias estudiantiles, especialmente durante los primeros años (Coulon, 2019). Los equipos docentes son actores clave en la mejora institucional vinculada al ingreso, la permanencia y el egreso (Johnston, 2013; Santos Sharpe, 2020; Silva Laya, 2011; Sotelo, 2025). Dado que el abandono universitario se asocia a múltiples factores (Tinto, 1993; Silva Laya, 2015; Vercellino, 2021), resulta importante avanzar en estudios que contemplen las condiciones laborales y pedagógicas del trabajo docente, considerando las transformaciones estructurales de los sistemas universitarios, con el fin de aportar evidencia para políticas orientadas a la democratización del acceso y la permanencia en la educación superior (Pierella et al., 2020; Juarros et al., 2016).

El oficio docente ha sido conceptualizado desde perspectivas complementarias. Alliaud (2014) enfatizó que la calidad educativa es el resultado de la responsabilidad colectiva del ejercicio docente; Dubet (2006) lo definió como un trabajo de subjetivación y socialización atravesado por múltiples exigencias; Alliaud y Antelo (2009) subrayaron su carácter histórico y profesional, enfatizando la construcción situada de saberes a partir de la experiencia. La enseñanza universitaria implica una relación entre especialización docente, contenidos disciplinares y estudiantes, requiriendo un posicionamiento deliberado respecto a los objetivos y los procesos de enseñanza y aprendizaje (Maggio, 2022; Pierella et

al., 2020). En este sentido, el oficio docente se operacionalizó en este estudio por medio de las dimensiones prácticas pedagógicas, ámbito organizacional y usos de tecnologías digitales.

En relación con prácticas pedagógicas, esta dimensión se sustenta en una concepción amplia de la docencia universitaria como un conjunto de acciones orientadas por objetivos formativos y mediadas por interacciones entre docentes y estudiantes (Montes Pacheco et al., 2017). Estas prácticas incluyen tareas de planificación, estrategias de enseñanza, evaluación e interacción pedagógica. Además, se hallan inscriptas en tradiciones academicista que jerarquizan el dominio disciplinar y privilegian los formatos expositivos, en un contexto de equipos docentes caracterizados por la escasa formación didáctica, la sobrecarga laboral y la desvinculación de la enseñanza con las tareas en investigación (Borgobello et al., 2024).

La dimensión ámbito organizacional está relacionada con las condiciones laborales docentes en la universidad. Desde una perspectiva multidimensional del trabajo, esta dimensión incluye aspectos institucionales, contractuales, materiales, temporales, simbólicos y subjetivos. En las universidades públicas de Argentina, la actividad laboral de los equipos docentes se desarrolla en un escenario estructuralmente precarizado, caracterizado por contratos interinos, dedicaciones simples, pluriempleo y trayectorias inestables, con salarios insuficientes y una intensificación de tareas que se profundizó a partir de la creciente virtualización de los últimos años. En adición a esto, las vivencias subjetivas de la precariedad se manifiestan en los procesos de desvalorización simbólica, pérdida de reconocimiento y experiencias de malestar (Walker, 2024). Además, la organización de las cátedras, la infraestructura, los recursos técnico-pedagógicos y los programas de formación docente son otros factores que intervienen en esta dimensión (Fernández-Lamarra y Pérez-Centeno, 2011; Pierella et al., 2020).

En el escenario universitario atravesado por la incorporación sostenida de procesos de virtualización, y profundizados a partir de la pandemia en 2020, resulta significativa la dimensión usos de tecnologías digitales (Lovey y Borgobello, 2025). A causa de la pandemia por COVID-19 y, consecuentemente, del aislamiento social, preventivo y obligatorio (ASPO), las tecnologías digitales se convirtieron

en el medio para la interacción de las comunidades educativas (Copertari, 2020). Cabe destacar que, el conocimiento y usos de aulas virtuales fueron aspectos consolidados en parte de grupos docentes y estudiantiles a *posteriori* del inicio de la crisis (Borgobello et al., 2024). En relación con la adopción y usos de tecnologías digitales por docentes, algunos estudios evidenciaron desigualdades vinculadas a experiencias previas, actitudes, resistencias y emociones (Roatta y Tedini, 2021; Silas y Vázquez, 2020). Además, otras investigaciones señalaron problemas de accesibilidad y diversidad de acceso a dispositivos en términos de derechos (Borgobello et al., 2024; Guarnieri, 2018). Los desafíos técnicos y pedagógicos que implicó el uso de plataformas Moodle reforzaron la importancia de contar con herramientas institucionales, promover el trabajo colaborativo y fortalecer la formación docente ante su implementación. Esto incluyó el reconocimiento de las potencialidades y de las limitaciones de la plataforma desde una perspectiva democrática de accesibilidad al conocimiento (Lovey y Borgobello, 2025; Santos Sharpe, 2020).

En investigaciones en los campos de la psicología y la educación, es frecuente el uso de cuestionarios como instrumento de recolección y construcción de datos (Hernández et al., 2008). En los últimos años, algunos estudios profundizaron en la construcción y validación de instrumentos en educación superior, empleando juicio de especialistas y el coeficiente V de Aiken para establecer la validez de contenido. En contexto internacional, Álvarez-Álvarez et al. (2022) validaron un cuestionario sobre interacción en la enseñanza universitaria de España, mientras que Palomares Ruiz et al. (2023) diseñaron y validaron un instrumento sobre la competencia de aprender a aprender con participantes de España, México y Chile. Además, en el plano latinoamericano Torres Roldán et al. (2024) presentaron el diseño y la validación de un cuestionario para evaluar el desempeño docente basado en competencias en cursos de posgrado. Estos antecedentes evidencian la consolidación de procedimientos rigurosos de validación de contenido en instrumentos dirigidos a la docencia universitaria, reportando etapas preliminares de desarrollo psicométrico previas a la validación factorial confirmatoria. Pese a esto, varios de estas herramientas metodológicas existentes suelen centrarse en aspectos particulares del oficio docente, como, por

ejemplo, prácticas pedagógicas, competencias, concepciones sobre el aprendizaje, usos de tecnologías, entre otros (Álvarez Rojo et al., 2009; García et al., 2014; Moreno-Murcia et al., 2015; Tuapanta Dacto et al., 2017). En consecuencia, presentan escasa articulación entre diferentes dimensiones y, además, con las condiciones y características de las organizaciones universitarias (Borgobello et al., 2024). En este sentido, el objetivo de este trabajo es presentar el diseño y la validación de contenido del CODES, así como su aplicación inicial, como herramienta contextualizada para el estudio del oficio docente en la universidad pública. El instrumento se encuentra en una etapa preliminar de desarrollo psicométrico, que carece de análisis factoriales confirmatorios.

2. Métodos

Se presenta una investigación instrumental (Hernández et al., 2008) centrada en el diseño y validación de un cuestionario *ad hoc* semiestructurado, el CODES. Los objetivos que guiaron su diseño fueron: identificar prácticas pedagógicas y condiciones laborales de docentes en la universidad; comprender necesidades académicas y actitudes hacia modalidades virtuales en el contexto en estudio; y describir valoraciones y usos de tecnologías digitales en una universidad pública. La Universidad-caso cuenta con más de 85 000 estudiantes y 6 400 cargos docentes y está situada en el centro-este de Argentina.

El instrumento se estructuró en tres ejes que operacionalizan el constructo de oficio docente: (1) prácticas pedagógicas; (2) ámbito organizacional (aspectos institucionales, condiciones laborales, dedicación, estabilidad, recursos, organización, formación); (3) incorporación y usos de tecnologías digitales. El diseño y administración, según Hernández et al. (2008), contemplaron la definición de objetivos, revisión de instrumentos existentes (Page et al., 2021; Furguerle et al., 2016), identificación de variables (prácticas pedagógicas, ambiente académico y virtualización), construcción de la herramienta, consulta con especialistas, prueba piloto con docentes y análisis de criterios de confiabilidad, validez y objetividad. La recogida de datos de la prueba piloto se llevó a cabo durante el segundo cuatrimestre de 2023, realizándose curación y limpieza de datos previas al análisis estadístico descriptivo (Ynoub, 2011).

En relación con la definición operacional del constructo, las dimensiones del CODES presentan indicadores asociados a ítems específicos y la redacción fue orientada por sustentos teóricos (tabla 1).

Tabla 1. Definición operacional del CODES: dimensiones, indicadores y sustento teórico

| Dimensión | Indicadores e ítems asociados | Sustento teórico |
|-------------------------------|---|--|
| Prácticas pedagógicas | Planificación y organización de la enseñanza (ítems 14D, 17B); estrategias de enseñanza y evaluación (ítems 14E, 17H, 18); interacción pedagógica y vínculo con estudiantes (ítems 14A, 14B, 14C, 14F, 14G, 14J); desempeño, motivación y formación docente (ítems 14H, 15, 17A, 17C, 17D, 17E, 17F, 17G, 17I). | Montes Pacheco et al. (2017); Maggio (2022); Borgobello et al. (2024). |
| Ámbito organizacional | Condiciones contractuales y de dedicación (ítems 4, 5, 12, 13); infraestructura y recursos institucionales (ítems 16A, 16C, 16D, 16K); reconocimiento, comunicación y vínculos institucionales (ítems 14I, 14K, 16B, 16J, 16L). | Fernández-Lamarra y Pérez-Centeno (2011); Walker (2024); Pierella et al. (2020). |
| Usos de tecnologías digitales | Disponibilidad de dispositivos y competencias digitales básicas (ítems 19, 25); usos pedagógicos de TIC e inteligencia artificial (ítems 20A, 20C, 20D, 20E); comunicación mediada por tecnologías digitales (ítems 21, 22, 23, 24). | Copertari (2020); Roatta y Tedini (2021); Guarnieri (2018); Lovey y Borgobello (2025). |

Nota. Elaboración propia. La numeración de ítems remite a la tabla 1.

El CODES se confeccionó en línea y consta de 66 ítems, mayormente preguntas cerradas con escalas Likert de cinco opciones (por ejemplo, 1=Muy mal - 5=Excelente), incluyendo una posición central o neutra (3) para facilitar la interpretación y reducir la fatiga de quienes responden (Matas, 2018; Torres, 2022; Urcádiz y Monroy, 2022) y una pregunta abierta optativa al final de cada sección. La validez de contenido se evaluó mediante juicio de especialistas (Escobar-Pérez y Cuervo-Martínez, 2008 elaborándose un segundo cuestionario en línea con escalas Likert para evaluar pertinencia y redacción de los ítems del CODES. Se convocó a personal de investigación con titulaciones de doctorados, especializaciones o conocimiento específico en psicodiagnóstico y construcción de instrumentos, conformándose un panel de 15 especialistas.

Para la prueba piloto, se convocó a docentes de diversas carreras de grado de la Universidad-caso, obteniéndose 66 respuestas de 11 de las 12 unidades académicas, excluyéndose las carreras de Ciencias de la Educación, Medicina y Psicología por estar involucradas en etapas posteriores de la investigación. El promedio de edad fue de 44 años, con una media de 15 años de docencia, predominando docentes de los primeros años con dedicación simple. Para el análisis descriptivo, se codificaron las respuestas en tres categorías: valoraciones insatisfactorias o de baja frecuencia (puntuaciones 1 y 2); respuesta regular o

neutra (puntuación 3); y valoraciones satisfactorias o de uso frecuente (puntuaciones 4 y 5).

Los cálculos de confiabilidad y validez se realizaron con R (v.4.3.2) y RStudio (v.2023.09.1). Las medidas de consistencia interna fueron el Alfa de Cronbach y el Omega de McDonald. Por medio de los valores de V de Aiken se evaluó la validez de contenido (Robles, 2018; Escobar-Pérez y Cuervo-Martínez, 2008). El coeficiente V de Aiken se calculó mediante la fórmula $V = S / [n(c - 1)]$, donde S es la sumatoria de las diferencias entre la puntuación otorgada por cada persona del jurado y el valor mínimo de la escala de valoración, n es la cantidad de personas del jurado y c la cantidad de categorías de dicha escala (Robles, 2018). Cada uno de los 26 enunciados del segundo cuestionario fue calificado por el grupo de especialistas en dos criterios independientes, pertinencia conceptual y claridad en la redacción, lo que permitió obtener un valor de V de Aiken por enunciado y por criterio (Tabla 2). Se consideraron valores superiores a 0,70 como evidencia de validez de contenido adecuada (Escobar-Pérez y Cuervo-Martínez, 2008). La interpretación detallada del análisis factorial exploratorio (AFE) se excluyó en este artículo debido al tamaño de la muestra piloto (n=66) el cual resultó limitado en relación con la cantidad de ítems (66 ítems). Pese a que se realizaron análisis preliminares con el objetivo de explorar la estructura interna del cuestionario, el AFE será

abordado en etapas posteriores de la investigación cuando se cuente con el número de participantes recomendado según número de ítems. Para la versión final del CODES (tabla 1) se realizaron ajustes

menores en la redacción los enunciados 7, 9,10, 12 y 15 y se incluyeron ítems de respuestas en preguntas 4, 11, 16 y 18.

Tabla 1. *Enunciados, preguntas e ítems del CODES*

| Enunciados / preguntas | Ítems / Escalas |
|---|---|
| A. Consentimiento informado | |
| 1. ¿Qué edad tenés? | Respuesta numérica |
| 2. ¿Con qué género te identificás? | A_Femenino B_Masculino C_No binario D_Prefiero no decirlo F_Otro |
| 3. ¿En cuál de las carreras universitarias mencionadas sos docente? | A_Ciencias de la Educación B_Medicina C_Psicología |
| 4. ¿Cuál es tu cargo docente en la UNR? | A_Auxiliar de segunda (estudiante) B_Auxiliar de primera C_Jefa/e de trabajos prácticos D_Adjunta/o E_Asociada/o F_Titular de cátedra G_Otro |
| 5. ¿Cuál es la dedicación al cargo docente? | A_Simple B_Semiexclusiva C_Exclusiva |
| 6. ¿Cuál es tu antigüedad en años completos en la docencia universitaria? | Respuesta numérica |
| 7. ¿Cuál es la cátedra o área disciplinar en la que desarrollás tus funciones docentes? | Respuesta corta |
| 8. ¿En qué año del plan de estudios de la carrera se encuentra la materia en la que das clases? | A_1° B_2° C_3° D_4° F_5° G_6° |
| 9. ¿Cuántas horas semanales estás frente a estudiantes en la materia? | Respuesta numérica |
| 10. ¿Qué cantidad aproximada de estudiantes comenzaron a cursar en el último año con vos? | Respuesta numérica |
| 11. ¿Qué cantidad aproximada de estudiantes aprobaron (regularizaron y/o promovieron) al finalizar el cursado en el último año con vos? | Respuesta numérica |
| 12. Además del trabajo docente, ¿tenés otro/s trabajo/s remunerado/s? | A_Sí B_No |
| 13. En caso de tener otro/s trabajo/s remunerado/s, ¿en qué trabajás? | Respuesta corta no obligatoria |
| 14. En general, ¿Cómo te sentís en relación con los siguientes aspectos? | A_El acompañamiento que brindás a tus estudiantes en sus procesos de enseñanza y aprendizaje B_La orientación que brindás a tus estudiantes sobre la universidad y la vida universitaria C_La ayuda que das a tus estudiantes para que organicen su tiempo de estudio D_La organización de tus clases E_Tu nivel de exigencia en el cursado y en las evaluaciones F_Tu respeto hacia estudiantes en las instancias de evaluación G_Tu manera de propiciar el diálogo en las clases H_Tu gusto por ir a la facultad I_Tus vínculos institucionales por fuera de las clases (por ejemplo, con la gente que trabaja en las oficinas administrativas de tu facultad) J_La comunicación con tus estudiantes K_La relación laboral con tus pares docentes |

| Enunciados / preguntas | Ítems / Escalas |
|---|---|
| 15. En general, ¿Cómo te sentís en relación con los siguientes aspectos? | A_En las reuniones de cátedra B_Con tus clases de consulta C_En instancias de tutorías o supervisiones |
| 16. En general, más allá de tu asignatura, desde tu experiencia en la facultad, ¿Cómo calificarías los siguientes aspectos? | A_El funcionamiento de las secretarías y distintos trabajos administrativos B_El apoyo y acompañamiento gremial C_La infraestructura edilicia (por ejemplo, mobiliario, acústica, estado de las aulas) D_Los dispositivos y recursos tecnológicos (por ejemplo, WiFi, proyectores, computadoras, equipos de audio) E_La carga horaria de trabajo F_La elección de horarios de cursado G_Las instancias de evaluación H_La comunicación entre docentes y estudiantes I_La comunicación entre pares docentes J_Los programas de becas para docentes K_Los servicios y actividades no académicas de la universidad (por ejemplo: comedores, actividades deportivas y recreativas, centros de salud) L_Las actividades académicas y de formación docente que se propician en el ámbito universitario (por ejemplo: talleres pedagógicos, jornadas, cursos y conferencias) |
| 17. ¿Cómo te calificarías en relación con los siguientes aspectos? | A_Tu propio desempeño docente B_Tu tiempo de dedicación al armado de clases C_Tu motivación para desarrollar las tareas docentes D_Tu participación en instancias de formación propuestas por la universidad E_Tu participación en congresos y jornadas académicas F_Tu cumplimiento de las obligaciones laborales relacionadas con el cargo docente G_Tu conocimiento disciplinar (específicos de los temas que enseñás) H_Tus métodos de enseñanza I_Tus habilidades pedagógicas y didácticas |
| 18. ¿Qué tipos de evaluación les proponés a tus estudiantes? | A_Escritas de opción múltiple B_Escritas con consignas abiertas a desarrollar C_Trabajos escritos individuales D_Trabajos escritos grupales E_Instancias orales individuales F_Instancias orales grupales G_Participación durante las clases H_Instancias virtuales sincrónicas (por ejemplo, con videollamada) I_Instancias virtuales asincrónicas (por ejemplo, foros o tareas en el campus virtual) J_Otro/s |
| 19. En relación con tu trabajo docente, ¿cuál es tu grado de acuerdo acerca de las siguientes afirmaciones? | A_Tengo dispositivo/s apropiado/s para mis tareas docentes (por ejemplo: computadora) B_Tengo conocimientos generales de uso de tecnologías digitales (por ejemplo: descargas e instalación de aplicaciones, creación y edición de archivos, conexión de audio y video) C_Me resulta fácil el uso del campus virtual (Comunidades UNR) D_Dispongo de internet de calidad suficiente para mis actividades académicas E_Tengo formación específica para el uso de TIC en docencia |
| 20. En relación con tu trabajo docente, ¿con qué frecuencia utilizás los siguientes recursos? | A_Estrategias metodológicas con inteligencia artificial (por ejemplo, ChatGPT) B_TIC para evaluar al conjunto de estudiantes C_Recursos de aprendizaje digitales diseñados por vos (por ejemplo, presentaciones con diapositivas, videos, podcast, audios) D_Recursos de aprendizaje digitales diseñados por otras personas E_Documentos compartidos para trabajar colaborativamente con tus estudiantes (por ejemplo: documentos de google) F_Documentos compartidos para trabajar colaborativamente con pares docentes de tu cátedra o departamento (por ejemplo: documentos de google) G Modalidad virtual sincrónica (videollamadas para clases, acompañamiento, consultas o tutorías) H_Campus virtual (Comunidades UNR) |
| 21. En relación con tu trabajo docente, ¿con qué frecuencia utilizás comunidades UNR para comunicarte con...? | A_Tus estudiantes B_Tus pares docentes C_Las secretarías o instancias administrativas de tu facultad o de la universidad |
| 22. En relación con tu trabajo docente, ¿con qué frecuencia utilizás correo electrónico para comunicarte con...? | A_Tus estudiantes B_Tus pares docentes C_Las secretarías o instancias administrativas de tu facultad o de la universidad |

| Enunciados / preguntas | Ítems / Escalas |
|---|--|
| 23. En relación con tu trabajo docente, ¿con qué frecuencia utilizás redes sociales (por ejemplo, Facebook, Twitter/X, Instagram) para comunicarte con...? | A_Tus estudiantes B_Tus pares docentes C_Las secretarías o instancias administrativas de tu facultad o de la universidad |
| 24. En relación con tu trabajo docente, ¿con qué frecuencia utilizás mensajería instantánea basada en teléfono celular (por ejemplo, WhatsApp) para comunicarte con...? | A_Tus estudiantes B_Tus pares docentes C_Las secretarías o instancias administrativas de tu facultad o de la universidad |
| 25. En general, ¿cómo considerás tus habilidades en la utilización de las TIC en el ámbito educativo? | Escala: Muy malas – Excelentes |

Nota. Elaboración propia. Versión final del CODES.

Las consideraciones éticas se rigen por las instituciones que aprobaron y financiaron el proyecto, compatibles con la Ley 25.326 y resoluciones de la Universidad-caso sobre ética en investigación. El proyecto cuenta con financiamiento del CONICET y no existe conflicto de interés por parte de la autoría.

3. Resultados

Con los datos obtenidos del juicio experto (n=15), se calculó la validez del instrumento mediante la V de Aiken, obteniéndose resultados que oscilaron entre 0,96 y 1,00 para cada ítem (tabla 2).

Tabla 2. Índices de validez de contenido (V de Aiken) para la pertinencia conceptual y claridad en la redacción de los 26 enunciados del CODES (A-1 a 25)

| Enunciados | V de Aiken-Pertinencia (Media) | Rango | V de Aiken - Redacción (Media) | Rango |
|------------|--------------------------------|-----------|--------------------------------|-----------|
| Ítem 1 | 1,00 | 1,00-1,00 | 1,00 | 1,00-1,00 |
| Ítem A-5 | 0,99 | 0,98-1,00 | 1,00 | 0,99-1,00 |
| Ítem 6-10 | 0,98 | 0,97-0,99 | 0,98 | 0,96-0,98 |
| Ítem 11-15 | 0,98 | 0,98-0,98 | 0,98 | 0,98-0,98 |
| Ítem 16-20 | 0,99 | 0,98-1,00 | 0,99 | 0,98-0,99 |
| Ítem 21-25 | 1,00 | 1,00-1,00 | 0,99 | 0,99-1,00 |

Nota. Elaboración propia. V de Aiken calculado a partir del juicio experto (n=15). Valores superiores a 0,70 indican adecuada validez de contenido (Escobar-Pérez y Cuervo-Martínez, 2008).

Adicionalmente, se calcularon las medidas de consistencia interna con base en las 66 respuestas de la prueba piloto, obteniendo los valores de Alfa de

Cronbach entre 0,79 y 0,87 y Omega de McDonald entre 0,83 y 0,91 (tabla 3).

Tabla 3. Valores de la consistencia interna de las dimensiones del CODES

| Constructo | N.º de ítems | α de Cronbach | ω de McDonald |
|-----------------------|--------------|---------------|---------------|
| General | 66 | 0,87 | 0,91 |
| Prácticas Pedagógicas | 29 | 0,81 | 0,90 |
| Ámbito Organizacional | 11 | 0,82 | 0,87 |
| Virtualización | 26 | 0,79 | 0,83 |

Nota. Elaboración propia. α=Alfa de Cronbach; ω=Omega de McDonald Los valores corresponden a la administración piloto del CODES (n=66).

En relación con las variables cuantitativas y cualitativas, se realizó análisis descriptivo. La edad promedio fue de 44 años (DS=11). El 71 % (n=47) se identificó como género femenino, el 27 % (n=18) masculino y el 2 % (n=1) no binario. La antigüedad docente promedió 15 años (DS=10). En cuanto a los cargos, el 44 % (n=29) era Jefe/a de Trabajos Prácticos, el 29 % (n=19) Adjunta/o, el 18 % (n=12) Titular de Cátedra, el 8 % (n=5) Auxiliar de Primera y el 2 % (n=1) Asociado/a. Respecto a la dedicación, el 53 % (n=35) tenía dedicación simple, el 23 % (n=15) semiexclusiva y el 24 % (n=16) exclusiva. El 61 % (n=40) impartía clases en asignaturas de primero a tercer año, con un promedio de cinco horas semanales frente a estudiantes (DS=3). El 73 % (n=48) tenía además otro trabajo remunerado.

En cuanto al ámbito académico, se destacaron positivamente el respeto hacia sus estudiantes durante las evaluaciones (99 %, n=65), el gusto por asistir a la facultad (92 %, n=61) y la tendencia a propiciar el diálogo en las clases (91 %, n=60). La mayoría se sintió muy bien o excelente durante las clases de consulta (86%, n=57), reuniones de cátedra (81 %, n=52) y tutorías o supervisiones (76 %, n=50). En contraste, se evaluaron negativamente los programas de becas docentes (36 %, n=24), el apoyo gremial (29 %, n=19) y la infraestructura y recursos físicos de la facultad (26 %, n=17), siendo este último aspecto valorado como “regular” por el 46 % (n=30).

Acerca de las prácticas docentes, las respuestas calificaron positivamente el cumplimiento de las obligaciones laborales (92 %, n=61), el conocimiento disciplinar (89 %, n=59) y la motivación para desarrollar sus tareas docentes (88 %, n=58). La participación en instancias de formación propuestas por la universidad fue el único ítem con respuestas negativas (15 %, n=10). Respecto a los tipos de evaluaciones, las más frecuentes fueron escritas con preguntas abiertas (67 %, n=44), trabajos escritos grupales (62 %, n=41) e instancias orales grupales (58 %, n=38); mientras que las de opción múltiple (61 %, n=40), las orales individuales (38 %, n=25) y los trabajos escritos individuales (33 %, n=22) fueron las menos utilizadas.

En relación con la disponibilidad y usos de tecnologías digitales, el 86 % (n=57) afirmó que el uso del campus virtual (Moodle) le resulta fácil. El 80 % (n=53) expresó tener conocimientos generales sobre

el uso de tecnologías digitales y el 76 % (n=50) indicó disponer de una conexión domiciliar de calidad suficiente para las actividades académicas. El uso del campus virtual fue frecuente (82 %, n=54), al igual que el de recursos digitales creados específicamente para las asignaturas (82 %, n=54) y documentos compartidos para trabajar colaborativamente con colegas (70 %, n=46). Un alto porcentaje no utilizaba estrategias basadas en inteligencia artificial (66 %, n=43), tampoco documentos compartidos con estudiantes (41 %, n=27) ni tecnologías digitales para la evaluación (39 %, n=25).

El campus virtual fue el medio de comunicación más utilizado con estudiantes (73 %, n=48), mientras que el correo electrónico fue la vía principal con secretarías (86 %, n=57) y con colegas docentes (76 %, n=50). La mensajería instantánea fue el canal más utilizado entre pares docentes (88 %, n=58), pero menos empleada con estudiantes (20 %, n=13) y secretarías (36 %, n=24). Las redes sociales fueron escasamente utilizadas, con entre el 77 % (n=51) y el 80 % (n=53) indicando usarlas pocas veces o nunca. Finalmente, el 65 % (n=43) del cuerpo docente manifestó una valoración positiva de sus propias competencias digitales.

Cabe aclarar que estos resultados corresponden a un análisis exploratorio realizado en una etapa preliminar de desarrollo del instrumento, dado el tamaño limitado de la muestra piloto (n=66) en relación con la cantidad de ítems, por lo que constituyen indicios iniciales y no evidencia confirmatoria de la estructura factorial. En el AFE preliminar se identificó la estructura de los tres factores correspondientes con las dimensiones prácticas pedagógicas (PP), ámbito organizacional (AO) y virtualización (V) relacionadas con el oficio docente. Las cargas factoriales más destacadas correspondieron a PP (ítems 17A con 0,74; 14C con 0,68; y 14A con 0,65), AO (ítems 16C con 0,70; 16A con 0,67; y 16H con 0,58) y V (ítems 25A con 0,71; 19B con 0,66; y 20C con 0,59). Se identificaron ítems con cargas débiles (inferiores a 0,30), como PP 14H (0,23), 14I (0,26) y 15B (0,29), así como ítems de V (18A, 18B, 18C, 21A, 22A) con cargas bajas en todos los factores. Además, se observaron cargas cruzadas en ítems de PP 14E (0,46 en PP y 0,47 en AO) y de V 20B (0,49 en V y 0,37 en PP).

4. Discusión y conclusiones

Los resultados de la prueba piloto del CODES evidenciaron la pertinencia teórica y empírica de las dimensiones seleccionadas para operacionalizar el oficio docente en educación universitaria. El ejercicio de la docencia en educación superior podría ser comprendido como una práctica compleja, histórica y situada, interpelada por aspectos contextuales, laborales y pedagógicos, en coherencia con lo planteado por Dubet (2006), Alliaud y Antelo (2009) y Alliaud (2014). La articulación de estas variables reviste de gran importancia para comprender las formas en que los procesos de enseñanza y aprendizaje se configuran en la universidad pública. Cabe destacar que, este escenario se encuentra atravesado por transformaciones estructurales en los últimos años debido a la creciente virtualización y al desarrollo de la inteligencia artificial generativa, repercutiendo en los procesos de afiliación institucional y permanencia estudiantil (Coulon, 2019; Johnston, 2013; Silva Laya, 2015; Tinto, 1993; Vercellino, 2021).

En relación con el desempeño docente, se evidenció la persistencia de prácticas pedagógicas tradicionales, reforzada por la centralidad del saber disciplinar (Borgobello et al., 2024; Fernández Lamarra y Pérez Centeno, 2011). Esta tendencia se reflejó en los métodos de evaluación predominantes, como, por ejemplo, las evaluaciones escritas con preguntas abiertas y los trabajos grupales y en la limitada incorporación de tecnologías digitales o de herramientas de inteligencia artificial en las prácticas de enseñanza. Estos resultados pueden interpretarse como un distanciamiento entre los discursos organizacionales que promueven perspectivas tecnopedagógicas innovadoras y su implementación efectiva (Lovey y Borgobello, 2025). En este panorama, la virtualización se presenta como una recontextualización de formatos educativos preexistentes, antes que como una redefinición profunda de las concepciones pedagógicas (Furguerle et al., 2016; Maggio, 2022).

La participación docente en instancias de formación adquiere sentido al relacionarla con el desfinanciamiento de las universidades públicas en Argentina. En coherencia con lo planteado por Walker (2024), las posibilidades de acceder a formaciones didáctico-pedagógicas son limitadas ante condiciones laborales caracterizadas por la sobrecarga de tareas, el pluriempleo y la dedicación simple.

Aun cuando se evidencia compromiso y motivación en el desarrollo profesional, la construcción situada de saberes queda condicionada por factores estructurales y materiales que exceden las elecciones individuales (Alliaud y Antelo, 2009; Borgobello et al., 2024).

Investigaciones previas relacionadas con las condiciones laborales de quienes ejercen la docencia en la universidad en Argentina condicen con los resultados de este estudio. Como se mencionó anteriormente, el elevado número de docentes con dedicación simple y el pluriempleo reafirman la situación de precarización estructural que caracteriza al profesorado de educación universitaria (Walker, 2024). Los datos revelaron la naturaleza multidimensional y desigual de esta precarización. Se observaron evaluaciones positivas respecto al clima académico, el respecto a sus estudiantes y el sentimiento de pertenencia organizacional. Sin embargo, se registraron críticas sobre la infraestructura y los recursos físicos con los que se cuentan para el desarrollo de las tareas docentes. La coexistencia de estas valoraciones docentes puede interpretarse como una vivencia compleja de precarización, la cual combina un alto nivel de compromiso profesional con condiciones materiales deficitarias, dando como resultado escasas oportunidades de desarrollo.

En coherencia con Walker (2024), los resultados permitieron diferenciar el “estar en” situación de precariedad, expresado en la estabilidad laboral, los recursos y la dedicación docente, y el “sentir” esa precariedad, en relación con el reconocimiento, el apoyo organizacional y la proyección de la carrera docente. Esto remite a lo expresado por Dubet (2006) acerca de la docencia como un trabajo de subjetivación y socialización atravesado por exigencias que pueden resultar contradictorias. La inclusión en el CODES de la dimensión ambiente organizacional fue determinante para recoger estas variables del oficio docente que superan las prácticas pedagógicas individuales.

En relación con los usos de tecnologías digitales y en sintonía con la literatura consultada (Lovey y Borgobello, 2025; Santos Sharpe, 2020; Sotelo, 2025), los resultados expresaron una apropiación básica y desigual de las herramientas, siendo el campus virtual institucional el principal medio de comunicación entre docentes y estudiantes. Pese a esto, continúan siendo limitadas la integración de tecno-

logías de mayor complejidad y las perspectivas de innovación para la evaluación. Nuevamente, el desarrollo de competencias digitales del claustro docente se encuentra vinculado a las condiciones laborales, las propuestas de formaciones de las universidades y el reconocimiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje como la dimensión nodal del oficio docente (Maggio, 2022).

Superar los usos instrumentales de las tecnologías y de las habilidades docentes individuales requiere políticas institucionales que promuevan una integración crítica, reflexiva y pedagógicamente situada (Guarnieri, 2018). En este sentido, los usos tecnopedagógicos relevados por el CODES pueden leerse como una expresión situada del conjunto docente acerca de las habilidades digitales, entendidas como saberes pedagógicos, vinculares y organizacionales emergentes de contextos específicos.

La evidencia empírica permitió reforzar la idea sobre la relación entre el rol docente y los procesos de afiliación institucional estudiantil. Tal como sostienen Tinto (1993) y Coulon (2019), la permanencia universitaria depende de las experiencias académicas mediadas por prácticas pedagógicas, formas de evaluación, interacciones y condiciones organizacionales que exceden las variables estudiantiles individuales. En línea con estas perspectivas, las tres dimensiones relevadas por el CODES podrían profundizar en la comprensión de fenómenos estudiantiles que acontecen principalmente en los primeros años de la universidad y aumentan las tasas de abandono (Silva Laya, 2015).

La administración piloto del CODES y el estudio de la coherencia interna de las respuestas posibilitaron evidencia preliminar de la validez de contenido y de la adecuación contextual del instrumento. Este estudio presentó el diseño del CODES y su validación y confiabilidad preliminar. Los valores obtenidos a partir del juicio de especialistas posibilitaron reflexionar sobre la validez de contenido tanto en pertinencia conceptual como en claridad de redacción. Asimismo, por medio de los resultados de la prueba piloto se confirma la pertinencia y sensibilidad empírica de las dimensiones propuestas para captar la complejidad que caracteriza el oficio docente en la universidad pública. Cabe destacar que, aunque los resultados preliminares del AFE se encontraron limitados al tamaño de la muestra, pro-

veyeron evidencia inicial para la validez de constructo y el reajuste que derivó en la versión final.

Este trabajo de carácter exploratorio abre indagaciones para avanzar hacia estudios con diseños metodológicos de otras características y con muestras de mayor amplitud, que posibiliten la validación del instrumento para el análisis situado de las diferentes dimensiones que componen el oficio docente. En este sentido, futuras investigaciones podrían centrarse en análisis factoriales confirmatorios, en profundizar la discusión acerca de la estructura emergente en el AFE y en el estudio sobre la relación entre las dimensiones del CODES y variables afines al ingreso universitario, la afiliación institucional y la permanencia estudiantil.

El instrumento presentado en este estudio se considera como un recurso para la construcción de datos en investigaciones con docentes de educación universitaria que contribuya a la reflexión acerca de la importancia de políticas públicas orientadas a la mejora de sus condiciones laborales. El estudio del oficio docente reviste de valor estratégico para el diseño de políticas orientadas por la democratización del acceso equitativo a la universidad ante contextos de desfinanciamiento de las universidades públicas argentinas y profundización de desigualdades.

Frente a las situaciones de las universidades pública latinoamericanas, atravesadas por cambios estructurales y deslegitimación del trabajo académico, el CODES es propuesto como una herramienta de lectura crítica de las políticas organizacionales de formación docente, la organización del trabajo y los usos de tecnologías digitales, en relación con los procesos de ingreso y permanencia estudiantil en la universidad. Reconocer las tensiones entre el compromiso profesional, las condiciones laborales y las demandas institucionales es comprender la complejidad del oficio docente. Esto resulta clave en la construcción de una universidad pública más inclusiva, equitativa y con la capacidad de sostener trayectorias estudiantiles heterogéneas en contextos hostiles que atentan contra la educación pública.

Apoyos y soporte financiero de la investigación

Entidad: Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET)

País: Argentina

Ciudad: Rosario

Proyecto subvencionado: Problemáticas de ingreso y permanencia en la universidad en tiempos de creciente virtualización de los procesos de enseñanza y aprendizaje

Código de proyecto: 14120210100517CO01

Referencias bibliográficas

- Alliaud, A. y Antelo, E. (2009). Iniciarse a la docencia. Los gajes del oficio de enseñar. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 13(1), 89-100. <https://bit.ly/4w48zvZ>
- Alliaud, A. (2014). Formación de profesores para la calidad de la enseñanza. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 22(109). <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v22.1886>
- Álvarez-Álvarez, C., Sánchez-Ruiz, L., Sarabia Cobo, C. y Montoya-del Corte, J. (2022). Validación de un cuestionario para la evaluación de la interacción en la enseñanza universitaria. REDU. *Revista de Docencia Universitaria*, 20(1), 145-160. <https://doi.org/10.4995/redu.2022.15918>
- Álvarez Rojo, V., Asensio Muñoz, I., Clares López, J., del Fra-go Arbizu, R., García Lupión, B., García Nieto, N., García, M., Gil, J., González, D., Guardia González, S., Ibarra Saiz, M., López Fuentes, R., Rodríguez Diéguez, A., Rodríguez Gómez, G., Rodríguez Santero, J., Romero Rodríguez, S. y Salmerón Vilchez, P. (2009). Perfiles y competencias docentes requeridos en el contexto actual de la educación universitaria. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 20(3), 270-283. <https://bit.ly/4aiPHkK>
- Borgobello, A., Lovey, J. P., y Espinosa, A. (2024). Formación docente y uso de entornos virtuales en contextos de enseñanza y aprendizaje en una universidad pública argentina. Estudio exploratorio. *Wimb Lu*, 19(2), 1-30. <https://doi.org/10.15517/wl.v19i2.64338>
- Coulon, A. (2019). *Etnometodología y educación*. Paidós.
- Copertari, S. (2020). Virtualización de la educación en tiempos de pandemia. *Revista Científica Educ@ÇÃO*, 1(7), 891-895. <https://bit.ly/3d1tQn0>
- Dubet, F. (2006). Transformación del modelo educativo y las pruebas individuales. *Éducation et francophonie*, 34(1), 8-21. <https://bit.ly/4cWBImg>
- Escobar-Pérez, J. y Cuervo-Martínez, A. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: una aproximación a su utilización. *Avances en Medición*, 6, 27-36. <https://bit.ly/4dax7vw>
- Fernández Lamarra, N. y Pérez Centeno, C. (2011). La profesión académica universitaria en América Latina, en perspectiva comparada. *Educação*, 36(3), 351-363. <https://bit.ly/4gAr2fa>
- Furguerle, J., Villegas, B. y Daboín, Z. (2016). Las TICs y el perfil del docente para el desarrollo de actividades didácticas. *Aibi Revista De investigación, administración e ingeniería*, 4(1), 21-28. <https://doi.org/10.15649/2346030X.384>
- García, M. B., Mateos Sanz, M. y Vilanova, S. (2014). Cuestionario de dilemas para indagar concepciones sobre el aprendizaje en docentes universitarios. *Docencia Universitaria*, 15, 103-120. <https://bit.ly/4tiAVRo>
- Guarnieri, G. (2018). Lógicas de inclusión/exclusión en la sociedad red: las tecnologías como ampliación del espacio público en la educación superior contemporánea. En M. Casarin (coord.), *En torno a las ideas de Manuel Castells: discusiones en la era de la información* (pp. 95-114). Editorial CEA. <https://bit.ly/3Qg3MZt>
- Hernández, R., Fernández-Collado, C. y Baptista, P. (2008). *Metodología de la investigación*. Cuarta edición. McGraw Hill.
- Johnston, B. (2013). El primer año de universidad. Una experiencia positiva de transición. *Narcea*, 25(3), 133-134. <https://bit.ly/4fV0ljt>
- Juarros, F., Llomovate, S. y Cappellacci, I. (2016). *Los docentes universitarios en Argentina. Sus condiciones de trabajo en la actualidad*. XI Seminario Internacional de la Red Estrado. <https://bit.ly/4eIrKoj>
- Lovey, J. P. y Borgobello, A. (2025). Diseño y validación del Cuestionario de satisfacción y percepciones académicas estudiantiles C-SPAE. *Revista Iberoamericana de Psicología*, 18(1), 89-102. <https://doi.org/10.33881/2027-1786.rip.18108>
- Maggio, M. (2022). Esclerotización o salto hacia adelante. Prácticas de la enseñanza en la universidad emergente de la pandemia. *DIDAC*, 80, 62-69. https://doi.org/10.48102/didac.2022.80_JUL-DIC.103
- Matas, A. (2018). Diseño del formato de escalas tipo Likert: un estado de la cuestión. *Revista electrónica de investigación educativa*, 20(1), 38-47. <https://bit.ly/4d5jUnJ>
- Montes Pacheco, L. del C., Caballero Guichard, T. P. y Miranda Bouillé, M. L. (2017). Análisis de las prácticas docentes: estado del conocimiento en DOAJ y EBSCO (2006-2016). *CPU-e Revista de Investigación Educativa*, 1(25), 198-229. <https://bit.ly/43QUc2c>
- Moreno-Murcia, J. A., Silveira Torregrosa, Y. y Belando Pedreño, N. (2015). Cuestionario de evaluación

- de las competencias docentes en el ámbito universitario. Evaluación de las competencias docentes en la universidad. *New Approaches in Educational Research*, 4(1), 60-66.
<https://doi.org/10.7821/naer.2015.1.106>
- Pierella, M. P., Peralta, N. S. y Pozzo, M. I. (2020). El primer año de la universidad. Condiciones de trabajo docente, modalidades de admisión y abandono estudiantil desde la perspectiva de los profesores. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 11(31), 68-84.
<https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2020.31.706>
- Page, M., McKenzie, J., Bossuyt, P., Boutron, I., Hoffmann, T., Mulrow, C., Shamseer, L., Tetzlaff, J., Akl, E., Brennan, S., Chou, R., Julie Glanville, J., Grimshaw, J., Hróbjartsson, A., Lalu, M., Li, T., Loder, E., Mayo-Wilson, E., McDonald, S., McGuinness, L., Stewart, L., Thomas, J., Tricco, A., Welch, V., Whiting, P. y Moher, D. (2021). Declaración PRISMA 2020: una guía actualizada para la publicación de revisiones sistemáticas. *Revista Española de Cardiología*, 74(9), 790-799.
<https://doi.org/10.1016/j.recresp.2021.06.016>
- Palomares Ruiz, A., Gracia Zomeño, A., Cebrián Martínez, A. y López Parra, E. (2023). Diseño y validación de un instrumento de evaluación de los procesos de enseñanza-aprendizaje en el desarrollo de la competencia aprender a aprender “Innovaprende”. *Contextos Educativos. Revista de Educación*, (31), 201-222. <https://doi.org/10.18172/con.5534>
- Roatta, S. y Tedini, D. (2021). La pandemia del Covid-19 y el aprendizaje semipresencial en la educación superior. *Revista Iberoamericana de Tecnología en Educación y Educación en Tecnología*, 28, 318-323.
<https://doi.org/10.24215/18509959.28.e39>
- Robles, B. F. (2018). Índice de validez de contenido: Coeficiente V de Aiken. *Pueblo Continente*, 29(1), 193-197. <https://bit.ly/4df6Nkd>
- Santos Sharpe, A. (2020). La fragmentación educativa en Argentina: debates recientes. *Educação Online*, 35, 176-191. <https://bit.ly/4vrh6t2>
- Silas, J. C. y Vázquez, S. (2020). El docente universitario frente a las tensiones que le plantea la pandemia. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 50, 89-120.
<https://doi.org/10.48102/rlee.2020.50.especial.97>
- Silva Laya, M. (2015). *La importancia del primer año universitario: de la teoría a la práctica*. Universidad Iberoamericana. <https://bit.ly/4deFian>
- Silva Laya, M. (2011). El primer año universitario. Un tramo crítico para el éxito académico. *Perfiles Educativos*, 120, 7-32. <https://bit.ly/3OKDj5y>
- Sotelo, L. (2025). Sobre los ingresos, el acceso y el inicio a la universidad argentina. Un estudio a través del tiempo. *Praxis Educativa*, 29(3), 1-21.
<https://doi.org/10.19137/praxiseducativa-2025-290312>
- Tinto, V. (1993). Reflexiones sobre el abandono de los estudios superiores. *Perfiles Educativos*, 62, 56-63.
<https://bit.ly/4tY2TDm>
- Torres, E. (2022). Diseño y validación de una escala de vocación docente para profesores (CVOC-D). *Revista Fuentes*, 24(1), 104-115.
<https://doi.org/10.12795/revistafuentes.2022.15751>
- Torres Roldán, A. M., Salazar Mendoza, F. y Hidalgo Arce, I. (2024). Diseño y validación de un cuestionario para evaluar docentes basado en competencias (EDBC). *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 5(1), 2052-2064.
<https://doi.org/10.56712/latam.v5i1.1727>
- Tuapanta Dacto, J. V., Duque Vaca, M. A. y Mena Reinoso, A. P. (2017). Alfa de Cronbach para validar un Cuestionario de uso de TIC en Docentes Universitarios. *Revista mktDescubre - ESPOCH FADE*, (10), 37-48. <https://bit.ly/4eWmDlv>
- Urcádiz, F. y Monroy, M. (2022). Escala nominal como alternativa para la evaluación de la calidad del servicio: Caso de estudio en hotel hacienda Bugambillas México. *Visión de futuro*, 26(2), 143-167.
<https://dx.doi.org/10.36995/j.visiondefuturo.2022.26.02.005.es>
- Vercellino, S. (2021). *Ingresos e Ingresantes a la Universidad. Conferencia de Vicent Tinto* [conferencia]. Congreso Internacional “Ingresos e ingresantes a la Universidad”, Río Negro, Argentina.
<https://bit.ly/4oIEHCV>
- Walker, V. S. (2024). La precarización del trabajo docente universitario: apuntes para su conceptualización y abordaje en las agendas políticas y de investigación. *Entramados*, 11(16), 250-268.
<https://bit.ly/3QQi82A>
- Ynoub, R. (2011). *El proyecto y la metodología de la investigación*. Cengage Learning.

Declaración de autoría – Taxonomía CRediT

| Autores | Contribuciones |
|---------------------------|---|
| Juan Pablo Lovey | Adquisición de financiación; conceptualización; curación de datos; análisis formal; investigación; metodología; validación; visualización; escritura – borrador original; y escritura – revisión y edición. |
| Dra. María Paula Pierella | Adquisición de financiación; conceptualización; metodología; y escritura – revisión y edición |
| Dra. Ana Borgobello | Adquisición de financiación; conceptualización; metodología; y escritura – revisión y edición. |

Declaración de uso de inteligencia artificial

Los autores declaran que, durante la elaboración del artículo *Diseño y validación: Cuestionario CODES sobre oficio docente en la universidad*, se utilizó una herramienta de inteligencia artificial de acceso abierto, desarrollada por la Universidad Iberoamericana de México, con el propósito de favorecer el uso de lenguaje incluyente y una escritura con perspectiva de género. La herramienta está disponible en: <https://lenguaje-incluyente.ibero.mx/>
