

Desempeño en aula de instructores, el punto de vista de los participantes

Gabriel Córdova Duarte*, Oscar Alejandro Martínez Jaime*, José Luis Barrera Guerra*

RESUMEN

Se evaluaron las diferencias entre las variables e ítems en el aula de instructores del Diplomado en Educación Cívica y Educación Democrática mediante una encuesta, así como la confiabilidad de la misma empleando la prueba de Kruskal-Wallis, el coeficiente de Correlación, la prueba de la Diferencia Mínima Significativa y el Coeficiente alfa de Cronbach. Se presentaron diferencias significativas en el desempeño en el aula entre instructores y entre variables. La variable “desarrollo de los aprendizajes” fue diferente, mientras que “planeación” y “evaluación de la unidad” junto con “implementación didáctica” fueron iguales estadísticamente. Los ítems con mayores problemas fueron “creatividad e innovación”, “trabajo en equipo”, “resolución de problemas”, “elaboración de ensayos” y “respeto a las ideas ajenas”. La encuesta presentó altos niveles de confiabilidad, por lo que se requiere actualizar los instructores y reducir el número de ítems.

ABSTRACT

The differences between the variables and items were evaluated in the Civic Education and Democratic Education Course through a survey, as well as the reliability of it using the Kruskal-Wallis test, correlation coefficient and the Cronbach alpha coefficient. Significant differences on the performance in classroom between instructors and variables were found. The “learning development” variable was different, as “planning and unit evaluation” along with “didactic implementation” were statistically the same. The items with greater problems were “creativity and innovation”, “team-work”, “problem solving”, “essay writing” and “respect for the ideas of others”. The survey exhibited high reliability levels. Therefore, it is required to update the instructors and to reduce the number of items.

Recibido: 3 de mayo de 2011
Aceptado: 8 de marzo de 2012
Artículo basado en las instrucciones para
autores vigentes hasta septiembre 2011

INTRODUCCIÓN

Ubicada en la educación, como uno de los elementos más importantes para la mejora del proceso educativo, se encuentra la evaluación del docente. Evaluación, que para su análisis, se tiene que desagregar por lo menos en dos aspectos: la metodológica y la concerniente a su proceso.

En el primer aspecto, se ubica el problema para seguir el procedimiento metodológico propio de este tipo de estudios, ya que existe confusión en el tipo, nivel de medición y normalidad de las variables en estudio, así como en la forma de reportar los resultados (tradicionalmente éstos se indican en porcentajes cuando las características de las variables demandan otro tratamiento estadístico).

Los procedimientos de obtención de información más utilizados para la evaluación del desempeño docente son la observación en el aula, las entrevistas o cuestionarios al docente, el informe de la dirección del centro educativo, los cuestionarios dirigidos a los alumnos, los test y pruebas estandarizadas, el portafolio del profesor, las pruebas de rendimiento a los alumnos y otros diferentes procedimientos de valoración del desempeño.

Palabras clave:

Evaluación; instructores; confiabilidad; encuesta.

Keywords:

Evaluation; instructors; reliability; survey.

Las observaciones en el aula se realizan convencionalmente a través de los estudiantes, ya que éstos pueden ser buenos jueces del profesor; esa opinión también permite obtener resultados sobre el desempeño del docente en corto plazo y realizar comparaciones del desempeño de un profesor a través del tiempo, así como entre diferentes profesores (Reyes, 2008).

*División de Ciencias de la Vida. Campus Irapuato-Salamanca. Universidad de Guanajuato Ex Hacienda El Copal km 9, Carretera Irapuato-Silao; A. P. 311; C. P. 36500; Irapuato, Gto. México. Tel. 01 462 624 18 89. Correo electrónico: ugtogabriel@hotmail.com

Lo anterior, aunque deseable, implica varios inconvenientes. La variación del concepto de “buen docente” genera dificultades, pues dicho perfil puede variar (Elizalde y Reyes, 2008; Acevedo y Olivares, 2010) dependiendo de múltiples factores. Del mismo modo, los participantes no son expertos en la disciplina en particular, por tanto, no cuentan con los elementos para juzgar la metodología de enseñanza y no poseen la estricta sistemática de investigación social y psicométrica (Elizalde y Reyes, 2008).

En vista de ello, la opinión de los participantes se debe complementar con la autoevaluación del profesor, la evaluación entre pares y articularse con los procesos de desarrollo institucional -como son la mejora de los procesos de formación de los alumnos y las innovaciones curriculares, entre otras (Lara *et al.*, 2010).

Dentro de las finalidades de la evaluación docente institucional están: a) revisar la calidad con la que se realiza dicha función (a nivel de profesor) para establecer los catedráticos que alcanzan el grado de excelencia o satisfactorio en las variables estudiadas o bien, identificar a los docentes que, desde la perspectiva de los estudiantes, necesitan un apoyo para el mejoramiento de sus clases (Martínez *et al.*, 2010); y b) disponer de información confiable sobre el desempeño del profesor en el aula para retroalimentarlo de forma puntual (Mazon *et al.*, 2009) e informar a las instancias administrativas (Rueda, 2008).

A pesar de que poco a poco se ha asentado la práctica de evaluación docente, ese proceso sigue teniendo problemas. Uno de ellos es que no es un componente relevante en el ámbito educativo (Canales, 2008); otro es la falta de acuerdos sobre las variables de la evaluación. Al inclinarse por el desempeño del docente -a través de los alumnos y por un enfoque constructivista-, el primer paso será entonces definir las competencias que debe poseer ese maestro, para después considerar los indicadores de la misma, incorporarlos al cuestionario y evaluarlos.

Puntualizar las competencias que debe dominar e implementar un instructor, que participe en programas educativos basados en competencias, depende mucho del nivel educativo en que se trabaje, pues existen ciertas diferencias en las competencias a trabajar. Según Perrenoud (2007), el docente debe dominar diez competencias: organizar y animar situaciones de aprendizaje, gestionar la progresión de los aprendizajes, elaborar y hacer evolucionar los 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 nuevas tecnologías, afrontar los deberes y dilemas éticos de la profesión y organizar la propia formación continua. Dichas competencias, que autores como García y colaboradores (2008), Rueda (2009), Castro y colaboradores (2009) y Luviano (2002) tematizan, se integran y concretan en que el profesor debe practicar la planeación del curso, la gestión de la progresión de los aprendizajes, la interacción didáctica en el aula y la evaluación de los aprendizajes.

En la primer competencia se incluyen algunos indicadores: el docente domina los saberes de su materia; delimita el enfoque de la enseñanza, filosofía, postura epistemológica y didáctica; ubica los saberes en contextos disciplinares, curriculares y sociales amplios; estructura los saberes para facilitar experiencias de aprendizaje significativo; selecciona y desarrolla materiales didácticos; organiza y distribuye correctamente el tiempo de la instrucción; establece claramente y, en acuerdo con los alumnos, las reglas de convivencia, sustentadas en los valores universales de respeto a los derechos humanos; establece los criterios de desempeño y acreditación de la asignatura; diseña situaciones para facilitar experiencias de aprendizaje significativo, colaborativo y autónomo; incorpora el uso de las tecnologías de la información y comunicación (TIC's) para apoyar los procesos de aprendizaje y de evaluación; establece estrategias alternativas para apoyar a los alumnos de acuerdo a sus necesidades de formación.

La segunda, también conocida como “el plan de clase” (Rueda, 2009; García *et al.*, 2008), incluye estos indicadores: establece una secuencia de apropiación de los diferentes tipos de contenidos incluidos en el curso; diseña actividades de aprendizaje para el aprendizaje autónomo y colaborativo; selecciona o construye material didáctico de la unidad de aprendizaje y para su evaluación; incluye el uso de estrategias de enseñanza basadas en diversas tecnologías; prevé espacios de trabajo más amplios de relaciones con otros profesionales e instituciones.

La interacción didáctica en aula comprende la puesta en práctica de estrategias de enseñanza y aprendizaje para el logro de las metas. Incluye indicadores como: hacer frente a situaciones problemáticas imprevistas en el proceso educativo; trabajar con estudiantes que presentan dificultades; promover formas cooperativas de trabajo entre los estudiantes; proporcionar retroalimentación al desempeño de los estudiantes; proveer de oportunidades equitativas de participación en el aula; emplear la evaluación diagnóstica, continua y sumativa; promover la autoevaluación y la heteroevaluación

de los estudiantes; contribuir a la formación de un clima social en el aula que facilite el desarrollo integral de los estudiantes (Rueda, 2009; García *et al.*, 2008; Castro *et al.*, 2009).

La última competencia es valorar adecuadamente el proceso enseñanza-aprendizaje y su impacto. Considera los indicadores: evalúa el logro de las metas de la unidad de aprendizaje utilizando estrategias e instrumentos diversificados y acordes con los propósitos de la asignatura; involucra estándares de excelencia en la actividad académica personal y profesional orientada a resultados de alto nivel y enfocada a la mejora continua; da seguimiento a las trayectorias personales de los alumnos; utiliza estrategias de autoevaluación de su autodesempeño; involucra a los pares en los procesos de reflexión sobre el logro de las metas del curso (Rueda, 2009; García *et al.*, 2008; Luviano, 2002).

La forma más común de evaluar el desempeño en aula de los profesores es a través de un cuestionario, mediante estudios de encuesta de actitudes basados en una escala Likert o en el nivel de medición ordinal. Los ítems se diseñan para recoger la opinión de los estudiantes, identificando comportamientos docentes asociados a un aprendizaje exitoso (Rueda, 2008), y facilitan la tipificación de los puntos fuertes y áreas de oportunidad de los profesores (Martínez, 2010).

En esos cuestionarios se tiene que establecer su validez y confiabilidad. La primera se define como el grado en que una escala mide lo que quiere medir, y se emplean varios métodos para calcularla. El más común es la validez de contenido, normalmente realizada por jueces. La segunda, entendida como la consistencia de los resultados obtenidos, se puede calcular por medio del coeficiente de correlación de Pearson y el empleo de una corrección mediante la ecuación de Spearman-Brown. Sin embargo, el procedimiento más utilizado para estos propósitos es el alfa de Cronbach, que es un índice de consistencia interna que toma valores de 0 a 1 (considerando una fiabilidad respetable a partir de 0,80) y que sirve para comprobar si el instrumento que se está evaluando hace mediciones estables y consistentes.

Considerando los elementos descritos en el Diplomado en Educación Cívica y Educación Democrática, implementado por el Instituto Electoral del Estado de Guanajuato (IEEG), se busca evaluar a sus ocho instructores mediante una encuesta de actitudes evaluadas a través de una escala Likert.

Bajo esa tónica, los objetivos del presente trabajo son: 1) determinar las diferencias entre el desempeño de los instructores en aula, con el propósito de identificar y mantener a los instructores sobresalientes y retroalimentar a los que no lo son; 2) establecer la confiabilidad y estabilidad de la encuesta, mediante el cálculo del alfa de Cronbach valorada a través de ocho aplicaciones, con el propósito de conservarla, modificarla o sustituirla.

METODOLOGÍA

El estudio tipo encuesta descriptiva se implementó de agosto a noviembre de 2010 en las instalaciones del IEEG. La encuesta se estructuró con 20 ítems, en una escala Likert, con cinco opciones de respuesta, incluyendo un cero relativo. Las preguntas se constituyeron considerando el enfoque constructivista.

Los instructores considerados en el presente documento fueron ocho, los cuales se designaron por cuestiones de confidencialidad, como Instructor 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 y 8. Para cada uno de éstos, los individuos encuestados fueron: 26 para los instructores 1, 2 y 6; 25 para los instructores 4, 7 y 8; 24 para el instructor 5; mientras que para el instructor 3, 27 participantes.

Las variables evaluadas fueron: instructores, confiabilidad y estabilidad de la encuesta. El instructor se evaluó considerando cuatro variables, a saber:

- a) “planeación de la unidad de enseñanza-aprendizaje”, en la que se incluyeron los ítems: *domina los saberes de la unidad, ubica los saberes en contextos curriculares y sociales amplios, estructura los saberes para facilitar las experiencias de aprendizaje significativo;*
- b) “implementación didáctica” se evaluó con las preguntas: *estructura lógicamente la presentación de sus ideas en la presentación oral, maneja técnicas de enseñanza aprendizaje adecuadas al grupo, complementa su exposición mediante los medios audiovisuales de apoyo, usa apropiadamente los materiales de apoyo;*
- c) en la variable “desarrollo de los aprendizajes” se incluyeron los ítems: *promueve la creatividad y la innovación, fomenta el trabajo en equipo, articula la teoría y la práctica, desarrolla las habilidades intelectuales, promueve la resolución de problemas, fomenta la elaboración de ensayos, fomenta la responsabilidad y la honestidad, impulsa el respeto a las ideas ajenas y fomenta el análisis de la realidad;*

d) en “valoración del proceso enseñanza-aprendizaje” se consideraron las preguntas: *promueve el logro de la competencia en diversos contextos, establece los criterios de desempeño y acreditación de la unidad, promueve la autoevaluación del estudiante.*

Como consecuencia de la escala de medición intervalar de las variables dependientes (ítems), pero sobre todo por el hecho de no cumplir con el supuesto de normalidad (prueba de Kolmogorov-Smirnov) en ningún caso, se realizaron análisis univariados por ítem utilizando la prueba no paramétrica de Kruskal-Wallis. Mediante la asignación de rangos se permitió comparar las medianas de varios factores (profesores) con diferentes tamaños de muestra (alumnos) por factor; en esta misma prueba se reporta el coeficiente de correlación entre las mismas variables. Por último, se realizó la comparación múltiple de rangos medios de profesores para cada variable e ítem con la prueba de la Diferencia Mínima Significativa (DMS), con un nivel de significancia del 0,05.

La confiabilidad de la encuesta se calculó mediante el alfa de Cronbach, y para la estabilidad se aplicó la encuesta de manera longitudinal en ocho instructores. Los análisis fueron ejecutados con el paquete estadístico Statistical Analysis System (SAS, 2004).

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Comparación entre instructores

Como se puede observar en la tabla 1, los instructores que obtienen mayores valores en la evaluación fueron el 7, 8, 6 y 3. De ellos, los instructores 6, 7 y 8 presentaron evaluaciones positivas en todos los ítems; para que el instructor 3 alcance ese estatus requiere promover el desarrollo de aprendizajes. Los instructores con menores puntajes fueron el 1, 4 y 5, comportándose el 1 como el más bajo en la mayoría de las variables (a excepción de la variable “planeación e implementación didáctica”). Con esos datos se puede inferir que la evaluación aplicada refleja las fortalezas y las áreas de oportunidad de los instructores -tal y como lo reporta Martínez (2010).

Del mismo modo, es posible indicar que la mayoría de los instructores realizó una buena planeación de su unidad: dos terceras partes de ellos realizó una implementación didáctica adecuada, solo tres de ellos desarrollaron los aprendizajes de manera correcta y cuatro implementaron la evaluación de la unidad conforme a lo establecido.

Tabla 1.
Comparación entre instructores y entre variables por instructor.

Comparación entre instructores		VARIABLES							
		Planeación		Implementación didáctica		Desarrollo de los aprendizajes		Evaluación de la unidad	
Instructor	Grupo	Instructor	Grupo	Instructor	Grupo	Instructor	Grupo	Instructor	Grupo
7	a	6	a	6	a	7	a	7	a
8	a	7	a	8	a	8	a	6	a
6	a	8	a	3	a	6	a	8	a
3	a	3	a	7	a	3	b	3	a
2	b	2	a	1	b	4	b	4	b
4	c	1	a	5	b	2	c	2	b
5	c	5	b	4	b	5	d	5	b
1	c	4	c	2	b	1	d	1	c
Coeficiente de Variación (CV) = 31,67		CV = 25,34		CV = 25,51		CV = 28,11		CV = 22,73	

Literales con la misma letra son estadísticamente iguales $\alpha = 0,05$.

Comparación entre variables

La comparación entre variables indica que “desarrollo de los aprendizajes” fue la menos desplegada por los instructores, mientras que “planeación y la evaluación de la unidad” e “implementación didáctica” fueron iguales estadísticamente (tabla 2). La variable “desarrollo de los aprendizajes” no es otra cosa que llevar

a la práctica procesos de enseñanza-aprendizaje de manera efectiva, creativa e innovadora a su contexto institucional, a través de un ambiente que facilite el desarrollo sano e integral del estudiante. Es menester aclarar que dicha variable incluye el fomento de los valores cívicos y democráticos, quizá por ello se convirtió en una de las más complejas de llevar a cabo por los instructores.

Tabla 2.
Comparación entre variables.

Variables	Grupo
Planeación de la unidad	a
Evaluación de la unidad	a
Implementación didáctica	a
Desarrollo de los aprendizajes	b

Literales con la misma letra son estadísticamente iguales $\alpha = 0,05$. Coeficiente de Variación = 23,01.

Comparación de variables e ítems entre instructores

Planeación de la unidad de aprendizaje

La variable en la que la mayoría de los instructores obtuvieron valores altos fue “planeación de la unidad didáctica”. En ese sentido, la planeación se destaca como una de las actividades con mayor poder de pronóstico del desempeño del docente, pues, como lo señalan Acevedo y Fernández (2004), el docente organizado planifica su clase, busca, ordena los recursos y organiza profundamente todos los componentes de la unidad desde objetivos, actividades, exposiciones y evaluaciones.

En el presente estudio, dos de los tres ítems de la variable “planeación...” fueron no significativos (tabla 3). El primero de ellos fue el dominio de los saberes de la unidad, pues los instructores alcanzaron elevados puntajes en ella. Ello coincide con la mayoría de las investigaciones (García, 1997; Acevedo y Fernández, 2004; Carrascosa y Molero, 2005), en el sentido de que el dominio de la materia es necesario pero no suficiente para una docencia de calidad (puesto que está ligado con otros procesos que facilitan la comunicación de contenidos y la motivación de aprendizaje).

El ítem citado se correlacionó de manera elevada (más del 0,7) con todos los ítems -lo que coincide con Acevedo y Fernández, (2004)-, a excepción de los ítems 3 (“estructura los saberes para facilitar experiencias de aprendizaje significativo”), el 9 (“fomenta el trabajo en equipo”) y el 13 (“fomenta la elaboración de ensayos”), donde solo alcanzó una correlación de 0,48, 0,49 y 0,65, respectivamente. De modo similar, se requirió una asociación más alta entre esos ítems, pues su conjunción permitió una mayor integración del proceso de aprendizaje, tanto de parte del profesor como del alumno.

Otro ítem de la variable “planeación...” que resultó significativo (tabla 3) fue la ubicación de los saberes en contextos curriculares y sociales amplios. Esto coincide con lo citado por Ojeda (2010), quien indica que los maestros no relacionan las estrategias de aprendizaje con los saberes populares de la comunidad. Si los profesores realizaran dichos cambios, la resultante sería una mayor participación del estudiante en clase (Rizo, 2004).

Implementación didáctica

La implementación didáctica se reflejó adecuadamente en el 50 % de los instructores (tabla 1), por lo que el porcentaje restante tiene como área de oportunidad mejorar en la misma. Según la tabla 3, el instructor 4 fue el que presentó mayores problemas en la variable y requiere mejorar en la estructura lógica de sus presentaciones (ítem 4), completar sus exposiciones con materiales de apoyo (ítem 6) y usarlos adecuadamente (ítem 7). Dichos resultados son análogos a los valores medios y correlaciones bajas reportadas para ítems similares por Carrascosa y Molero (2005) y Mazón y colaboradores (2009).

Otro de los ítems con problemas fue el 5, pues en él los instructores 2 y 5 presentaron diferencias estadísticas significativas (tabla 3); tales resultados son parecidos a lo reportado por Carrascosa y Molero (2005): se obtuvo una media baja (3,65) en esa misma pregunta, lo que implica la necesidad de actualizar a los instructores en las técnicas que posean esas características (esto es, el manejo de las técnicas de enseñanza-aprendizaje adecuadas al grupo es uno de los problemas más frecuentes en el proceso de evaluación de instructores).

La implementación didáctica implica la proyección de acciones a corto, mediano y largo plazo que permitan la transformación del proceso enseñanza-aprendizaje de una asignatura, tomando como base los componentes de la misma. Esa estrategia se organiza en función del contexto, del estudiante y de la solución de los problemas específicos, de ahí su complejidad. Una de las formas de promover dicha implementación es la incorporación de medios digitales; con ellos se busca suscitar la interactividad, el trabajo con pensamiento divergente y la actividad práctica. Los citados factores permiten la construcción de un trabajo propio y autogestionado que sea la base de las actividades a desarrollar en las competencias.

Desarrollo de aprendizajes

En dicha variable solo tres instructores (7, 8 y 6) alcanzaron altos puntajes (tabla 1), siendo el rubro con mayor nivel de complicación entre los participantes (tabla 2). Los instructores que tuvieron serios problemas en esa variable fueron el 1, 5, 4 y 2 y, en mucho menor medida, el 3 y 6. Los ítems que presentaron resultados evaluativos pobres fueron los relativos a la promoción de la creatividad e innovación, el fomento del trabajo en equipo, la resolución de problemas y la elaboración de ensayos, seguidos todos éstos por un ítem muy importante, el respeto a las ideas ajenas (tabla 3).

Tabla 3.
Valoración de los ítems dentro de las variables de evaluación del instructor.

N.	Ítems	Variable	Número de instructor							
			1	2	3	4	5	6	7	8
1	Domina los saberes de su unidad	Planeación de la unidad	No significativo							
2	Ubica los saberes en contextos curriculares y sociales amplios		No significativo							
3	Estructura los saberes para facilitar experiencias de aprendizaje significativo		b							
4	Estructura lógicamente la presentación de sus ideas en la presentación oral	Implementación didáctica				b				
5	Maneja técnicas de enseñanza aprendizaje adecuadas al grupo			b			b			
6	Complementa su exposición mediante los medios audiovisuales de apoyo					b				
7	Usa apropiadamente los materiales de apoyo					b				
8	Promueve la creatividad y la innovación			d	c		b	d		
9	Fomenta el trabajo en equipo	Desarrollo de los aprendizajes	c				c		b	
10	Fomenta la articulación entre la teoría y la práctica		b			b				
11	Impulsa el desarrollo de habilidades intelectuales (análisis y síntesis, entre otras)		c			b				
12	Promueve la resolución de problemas		c			b	c			
13	Fomenta la elaboración de ensayos		b	b	b		c			
14	Fomenta la responsabilidad				b					
15	Promueve la honestidad				b					
16	Impulsa el respeto a las ideas ajenas	b	b		b	b				
17	Fomenta el análisis de la realidad				No significativo					
18	Promueve el logro de la competencia en diversos contextos	Evaluación de la unidad	b				b			
19	Establece los criterios de desempeño y acreditación de la unidad		No significativo							
20	Promueve la autoevaluación del estudiante		c	c		b	b			

En los espacios vacíos va la literal *a*, misma que se omite para una mejor visualización de los resultados. Literales diferentes indican niveles distintos al 0,05 %.

La creatividad y la innovación son algunas de las competencias que son demandadas fuertemente por la sociedad actual, pues a través de ellas es que el egresado de cualquier programa es capaz de competir con otros profesionales de su misma disciplina o de una diferente. Estas competencias permiten modificar cualquier tipo de proceso, producto u objeto motivo del análisis, por tanto, los problemas que presentan los instructores en este ítem reflejan nítidamente lo señalado por Ojeda (2010) acerca de que los docentes casi nunca emplean estrategias innovadoras para lograr que la adquisición de conocimientos de los estudiantes sea significativa y creativa. Es claro pues que los instructores deben poner especial cuidado en prepararse y promover esa competencia en sus educandos.

El fomento del trabajo colaborativo es más enriquecedor y productivo que el trabajo individual, y resulta más beneficioso para la formación del estudiante ya que lo hace responsable de su propio aprendizaje y demanda una mayor cantidad de trabajo (Caurcel *et al.*, 2009). Sin embargo, como lo indica Ojeda (2010), los docentes ceden pocos espacios

para tratar de resolver problemas de dificultades del aprendizaje, y menos aún emplean métodos de instrucción en pequeños grupos y colectivos para que el individuo pueda interactuar en grupos heterogéneos

La resolución de problemas es una de las competencias básicas en la formación de cualquier individuo, pues con ésta es que pueden analizarse, abordarse y plantearse diversas soluciones a un problema o serie de problemas de cualquier índole. Es importante evitar confundir el concepto de problema y el de ejercicio: el primero está ubicado en diversos contextos y contempla, para su solución, la integración de varias disciplinas y metodologías así como un considerable espacio de tiempo; el segundo está circunscrito a un texto normalmente monográfico y se busca desarrollar en una clase o fuera de ella como tarea.

Debido a que la anterior competencia es relativamente nueva en los currícula y en la preparación de los docentes, el ítem presentó dificultades de logro entre los instructores, pues -como lo señala Ojeda (2010)- un elevado porcentaje de los profesores casi

nunca logra que el estudiante construya su propio aprendizaje. A ello hay que agregar que la causa de esta vicisitud es que el mismo docente tiene problemas para abordar esos problemas, pues su formación de corte disciplinar lo limita.

La elaboración de ensayos, en este caso del tipo argumentativo, es una de las competencias integrativas, puesto que implica el dominio de habilidades como características esenciales e implícitas: el planteamiento y contrastación de hipótesis, la conceptualización del ejemplo y del contraejemplo, el manejo de las fuentes de información y la búsqueda de información fidedigna, su sistematización e integración, la deducción y la inducción, la elaboración de fichas de trabajo y el dominio de la estructura de un documento académico, las características de sus partes y las habilidades propias de la comunicación escrita. Por consiguiente, los instructores deben actualizarse en dichas destrezas y en la aplicación de la competencia, pues incluso se pueden llegar a elaborar ensayos argumentativos con el uso de fotografías, que pueden ser el primer paso para llevar a los estudiantes a ensayos un poco más complejos.

El respeto a las ideas ajenas constituye uno de los valores cívicos más destacables, son la base de una convivencia armónica en sociedad y establecen también hasta qué punto la conducta del individuo no atenta ni agrede a los semejantes. Dicho respeto permite el diálogo, la comunicación horizontal y la retroalimentación en el proceso de comunicación, consolidando una actividad que facilita el contexto de aprendizaje adecuado (la clase se desarrolla en un ambiente de respeto y toma en cuenta la opinión de los estudiantes). Facilitar la opinión del estudiante provoca que las personas expresen sus sentimientos, emociones, ideas, proyectos y deseos. Ese peculiar “escuchar” admite comprender los pensamientos de los demás, al mismo tiempo de entender el nuestro (ser escuchado significa ser importante y valioso).

Integrados al respeto a las ideas se encuentran valores como la responsabilidad y la honestidad. La primera invita a comprometerse y a cumplir con las obligaciones en la casa, la escuela y el trabajo mediante una actitud positiva, aceptando las consecuencias que acarrearán a las acciones y reconociendo los errores. La honestidad significa comportarse y expresarse con coherencia y veracidad de acuerdo con los valores de verdad y justicia. Solo los instructores 4 y 5 tuvieron problemas para fomentar esos valores, no obstante, es menester hacer hincapié en esa actividad -primero entre los instructores y después entre los participantes-, debido a que el Diplomado gira alrededor de esos y otros valores.

En los ítems de desarrollo de habilidades intelectuales, como el análisis y la síntesis (ítem 11) y la articulación entre la teoría y la práctica (ítem 10), tuvieron dificultades los instructores 1 y 4. El análisis y la síntesis constituyen habilidades de orden superior que permiten profundizar en los documentos académicos y garantizan una comprensión de los eventos de la vida académica, así como la promoción de la metacognición y una visión más analítica de la realidad. En esa visión destaca la articulación entre la teoría y la práctica como uno de los elementos que permiten dicha coyuntura, pues vincular la teoría con la práctica conlleva una serie de reflexiones por parte del estudiante y del maestro, de tal manera que disminuye el enquistamiento del proceso educativo y lo ubica en diversos contextos.

Evaluación de la unidad

La evaluación en la educación, definida como la emisión de juicios de valor fundamentados, permite el planeamiento y retroalimentación de la enseñanza, facilita al docente observar si el estudiante comprende la materia de clase y si la relaciona con destrezas que le permiten ascender a niveles más elevados. Ahí radica la esencia del aprendizaje y la docencia (Acevedo y Fernández, 2004; Rueda, 2009). En las competencias, el proceso de evaluación incluye la participación de los propios estudiantes y la de otros agentes externos al proceso educativo -entre ellos, otros profesores, productores y empleadores.

De las preguntas de la variable “evaluación...”, establecer los criterios de desempeño y acreditación de la competencia no mostró diferencias estadísticas en sus resultados; lo anterior indica que todos los instructores lo cumplieron. Por otra parte, la promoción de la competencia en diversos contextos presentó problemas en los instructores 1 y 5, lo que se traduce en un requerimiento imperativo: dicha actividad facilita al estudiante conocer, ubicar, analizar, identificar, proponer y resolver los problemas propios del (los) contexto (s) de la competencia, lo que incrementa notablemente su formación académica conforme al entorno.

El ítem que tuvo mayores problemas en los instructores 1 y 2, seguidos del 4 y del 5 (tabla 3), fue promover la autoevaluación del estudiante (ítem 20). La autoevaluación es una actividad característica del constructivismo, ya que en ella el estudiante debe participar en la valoración de sus propios aprendizajes. De este modo, el educando reconoce su implicación directa en el proceso educativo y fomenta la responsabilidad en su autoformación. El individuo que se genera es diferente al formado cuando el profesor es el centro del proceso educativo.

La confiabilidad y la estabilidad de la encuesta

La confiabilidad de una encuesta consiste básicamente en la consistencia del juicio del estudiante cuando hace diferencia entre profesores. En ese sentido, los puntajes reflejan principalmente la efectividad del instructor más que la influencia del curso, por ello, las evaluaciones de los estudiantes están en función del profesor que enseña y no del curso que se evalúa (Acevedo y Olivares, 2010; Luna y Torquemada, 2008). El resultado de la confiabilidad de la encuesta, según el coeficiente alfa de Cronbach, fue de 0,983 (tabla 4); tal confiabilidad puede clasificarse como alta, pues otras investigaciones similares reportan confiabilidades de 0,9631 (Carrascosa y Molero, 2005), de 0,94 (Caurcel *et al.*, 2009), de 0,90 (Ojeda, 2010) y de 0,98 (Mazon *et al.*, 2009).

La estabilidad se refiere a lo constante de los promedios de los puntajes a través del tiempo y la persistencia de las diferencias individuales entre los estudiantes (Luna y Torquemada, 2008), por lo que la evaluación del cuerpo docente se modifica muy poco al paso del tiempo y los resultados serán similares tiempo después (Acevedo y Olivares, 2010). Los resultados de la presente investigación indican, en el estudio longitudinal de la misma encuesta, ligeras diferencias entre los instructores (tabla 4), pero en esencia reflejan la estabilidad de la prueba a través de ocho aplicaciones. Lo citado coincide con lo afirmado por Marsh (2007) -referido en Luna y Torquemada, 2008-, aunque debemos aclarar esta última se aplicó al mismo profesor, mientras que nuestro estudio aplicó la misma encuesta a diferentes profesores en diferente tiempo.

Tabla 4.

Confiabilidad de la encuesta por instructor del Diplomado en Educación Cívica y Educación Democrática del IEEG.

	Instructor							
	1	2	3	4	5	6	7	8
Confiabilidad de la encuesta	0,971	0,983	0,983	0,986	0,983	0,946	0,932	0,976
Confiabilidad General	0,983							

CONCLUSIÓN

Por los resultados obtenidos se puede concluir que se presentaron diferencias significativas en el desempeño en el aula entre instructores: el 50 % de ellos alcanzaron excelentes niveles, pero solo tres no tuvieron ningún problema en las variables e ítems evaluados; el porcentaje restante tuvo diversas áreas de oportunidad importantes para su mejora como docentes.

La variable con menor dominio fue “desarrollo de los aprendizajes”, mientras que “planeación...”, “evaluación de la unidad” e “implementación didáctica” fueron estadísticamente iguales. Los ítems con mayores problemas fueron la creatividad y la innovación, el trabajo en equipo, la resolución de problemas, la elaboración de ensayos y el respeto a las ideas ajenas.

La confiabilidad de la encuesta alcanzó niveles excelentes y fue consistente a través del estudio. Se recomienda promover la actualización de los instructores en las variables e ítems identificados como problemas. Con el propósito de tener una visión más integral de la evaluación, es deseable incluir en la apreciación de los instructores el punto de vista de los visores del IEEG y reducir los ítems de la encuesta -eliminando los que no presentaron significancia.

REFERENCIAS

- Acevedo, A. R., Olivares, M. M. (2010). Fiabilidad y validez en la evaluación docente universitaria. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*. 10(1): pp. 1-38.
- Acevedo A. R., Fernández D., M. J. (2004). La percepción de los estudiantes universitarios en la medida de la competencia docente. Validación de una escala. *Educación*. 28(2): pp. 154-166.
- Carrascosa, J. R., Molero, D. (2005). La valoración de la docencia universitaria en función del sexo y del centro de los estudiantes encuestados. *REOP*. 16(2): pp. 301-318.
- Canales, A. (2008). La evaluación de la actividad docente: a la espera de iniciativas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*. Número Especial: pp. 1-20.
- Castro, L. A., Madueño S., M. L., Tapia R., C. S. (2009). *Escala-Cuestionario para la evaluación docente en la nueva reforma de la Educación Secundaria*. X Congreso Nacional de Investigación Educativa. Área 15. Procesos de Formación.
- Caurcel, C. M. J., García, A., Rodríguez, A., Romero L., Ma. A. (2009). ¿Qué opinan los alumnos universitarios sobre las nuevas metodologías activas de enseñanza? *Profesorado Revista de Currículum y Formación del Profesorado*. 13 (1): pp. 305-319.
- Elizalde, L., Reyes, R. (2008). Elementos clave para la evaluación del desempeño de los docentes. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*. Número Especial: p. 13.

- García, B., Loredo, J., Luna, E., Rueda, M. (2008). Modelo de evaluación de competencias docentes para la educación media y superior. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*. 1(3): pp. 97-108.
- García Ramos, J. M. (1997). Valoración de la competencia docente del profesor universitario. Una aproximación empírica. *Revista Complutense de Educación*. 8(2): pp. 81-108.
- Lara, G. B., Nava, G., Ortega, M. P., Zambrano G., M. (2010). Propuesta para implementar un sistema de evaluación docente por parte de los alumnos en la maestría en Ciencias del Instituto Superior de Investigación y Docencia para el Magisterio. *Revista de Educación y Desarrollo*. 13: pp. 51-56.
- Luna, S. E., Torquemada, A. D. (2008). Los cuestionarios de evaluación de la docencia por los alumnos: balance y perspectiva de su agenda. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*. Número Especial.
- Luviano, J. D. (2002). *Marco conceptual y metodológico para evaluar el desempeño docente en las maestrías del CENIDET*. Centro Nacional de Investigación y Desarrollo Tecnológico: p. 8.
- Martínez G., A., Sánchez M., M. A., Martínez S., J. (2010). Los cuestionarios de opinión de estudiantes sobre el desempeño docente. Una estrategia institucional para la evaluación de la enseñanza en Medicina. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*. 12(1): p. 19.
- Mazón R., J. J., Martínez S., J., Martínez G., A. (2009). La evaluación de la función docente mediante la opinión del estudiante. Un Nuevo instrumento para una nueva dimensión: COED. *Revista de Educación Superior*. 38(1): pp. 113-140.
- Ojeda, R. F. (2010). Evaluación del desempeño docente de la unidad educativa Prof. Fernando Ramírez. *Revista Icono* 14(8): pp. 59-70.
- Perrenoud, M. (2007). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Graó. Barcelona. Colección Biblioteca del Aula. 5.ta ed.: p. 19.
- Reyes, L. E. (2008). Elementos clave: para la evaluación del desempeño de los docentes. <http://redie.uabc.mx/contenido/NumEsp1/contenido-Elizaldereyes.pdf>. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*. Recuperado el 11 de Octubre de 2010.
- Rizo Moreno, H. F. (2004). Evaluación del docente universitario. Una visión institucional. *Revista Iberoamericana de Educación*. 34: p. 4.
- Rueda, M. (2009). La evaluación del desempeño del docente: consideraciones desde el enfoque por competencias. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*. 11(2): pp. 1-16.
- Rueda Beltrán, M. (2008). La evaluación del desempeño del docente en la Universidad. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*. Número Especial. <http://redie.uabc.mx/NumEsp1/contenido-rueda.html>
- SAS Institute Inc. (2004). *SAS/IML 9.1 User's Guide*. Cary, North Carolina. SAS Inst. Inc. USA.