

EVALUACIÓN DE UN DIPLOMADO DE FORMACIÓN DOCENTE.

LILIA BEATRIZ NAVARRO FRAGOSO/ GLORIA ISABEL BOJÓRQUEZ MORALES/ MARÍA GUADALUPE LETICIA RAMÍREZ BUENTELLO/ HAYDEÉ JUÁREZ CALDERÓN
Universidad La Salle Noreste

RESUMEN: Con el objetivo de conocer la percepción y el impacto del Diplomado en Formación de Competencias Docentes Lasallistas en la práctica docente, se realizó un estudio con enfoque mixto. El diseño de la investigación fue no experimental transaccional, con alcance descriptivo.

Para la parte cuantitativa se consideraron a los 89 profesores por asignatura que hubieran cursado cuando menos un módulo. Se diseñó un cuestionario que evalúan dos dimensiones: práctica docente de los instructores y organización del evento de formación. La confiabilidad de este instrumento fue de 0.89 con base en el coeficiente Alfa de Cronbach. Para la parte cualitativa se utilizó la técnica del grupo focal en la que participaron 10 profesores, 5 de tiempo completo y 5 por asignatura. En este grupo focal se analizaron cinco dimensiones: organización, contenidos, práctica docente del instructor, evaluación

del aprendizaje e impacto en la práctica docente. De acuerdo a los resultados cuantitativos, la percepción de los profesores son respecto a la práctica docente y organización son satisfactorias debido a los porcentajes de 90 y 89.4, respectivamente. Respecto a los resultados cualitativos, los comentarios de los profesores demuestran que los aprendizajes obtenidos en cinco de los ocho módulos del diplomado son aplicables al trabajo en el aula.

Palabras clave: Calidad de la educación, evaluación educativa, formación docente, evaluación cuantitativa, evaluación cualitativa.

Introducción

Todos los sistemas humanos, el político, el religioso, el familiar, el organizacional y por supuesto el educativo, se están modificando de acuerdo a la era de la información, la tecnología y la educación. Aunque los cambios en la humanidad no son nuevos, en la actualidad, se presentan cada vez con mayor rapidez, al tiempo que la globalización ha impuesto ideas en la mentalidad social con persistencia y gran capacidad de penetración. Así, se manifiesta un desencanto y desconfianza de la razón, el rechazo a las verdades

absolutas, una moral narcisista hedonista, el relativismo, el anclaje en el presente, el consumismo, la permisividad, características que comparten la mayoría de los jóvenes de la época actual (Casares, 2000).

El problema de esta aceleración del cambio está en que todos los referentes conocidos están dejando de existir, y en las instituciones educativas se manifiestan cambios en las costumbres y en los valores de los estudiantes, de las relaciones personales en las aulas, del reconocimiento de la sociedad del trabajo docente.

Paralelo a este cambio, surge en el mundo occidental, de manera silenciosa, la Tercera Revolución Educativa caracterizada por la inclusión de todos los niños en Primaria y la declaración de la Secundaria como obligatoria. Esta generalización de la enseñanza supone un cambio cualitativo que modifica los objetivos, las formas de trabajo y la esencia misma del sistema educativo (Esteve, 2003).

Los alumnos que llegan a las universidades frutos de este cambio de época, la cual ha originado una nueva forma de concebir la vida, y de esta tercera revolución educativa, son esencialmente diferentes a los de generaciones pasadas, además de que para estar preparados para la realidad en constante cambio que los circunscribe, necesitan nuevos aprendizajes que les den las competencias para incorporarse productivamente en el campo laboral, así como para desarrollar proyectos de vida personales, comunitarios y de responsabilidad planetaria. (Delors, 1996; Morín, 1999). Este enfoque en competencias está requiriendo cambios en la estructura de la oferta en formación, así como modificaciones curriculares que impactan directamente en los contenidos y estrategias de enseñanza, aprendizaje y evaluación.

La actual sociedad del conocimiento considera a la docencia universitaria como una actividad fundamental para lograr los cambios que los países requieren para ser mejores lugares para todas y todos los ciudadanos. Les piden que acepten sus obligaciones profesionales y que sean responsables respecto a su estudiantado y a sus comunidades. Los considera como el elemento fundamental para promover la tolerancia, la solidaridad y la cohesión social, así como en la formación de una ciudadanía independiente y responsable (Imberón, 2006).

Para responder con estos requerimientos, se requiere profesionalizar al docente universitario, a través de actualización y capacitación continua para que desarrolle competencias suficientes para cumplir con las expectativas de cambio. De acuerdo con Rueda (2009), una de las ventajas de adoptar el constructo competencia es la oportunidad manifiesta de volver a examinar críticamente cada uno de los componentes del hecho educativo, pero en particular detenerse en el análisis y la redefinición de las actividades del profesor y los estudiantes.

Es muy difícil pensar que las competencias docentes deben ser las mismas para todas las instituciones educativas, aunque existen algunas específicas de la profesión que deben ser comunes a todos los docentes, como es una disposición abierta, flexible y con ánimo de contribuir de la mejor manera a la formación profesional y ciudadana pertinentes, de quienes participan en los programas de la educación formal.

La Universidad La Salle Noroeste, consciente de que actualmente enseñar es cualitativamente más difícil, de que la docencia es una profesión compleja y que no cualquiera que sabe puede lograr el aprendizaje de los estudiantes, ni mucho menos, facilitarles la adquisición de instrumentos o herramientas intelectuales que les permitan la autonomía, a través del dominio consciente de los procesos del aprendizaje y, en la búsqueda de un perfil básico y transversal de los profesionales de la docencia, estableció un programa de formación docente, en el cual se pretende desarrollar en los profesores, competencias específicas, independientemente de la disciplina en la que se titularon y de la carrera en la que se desempeñan como facilitadores del aprendizaje.

Los contenidos del diplomado se desglosan en 8 módulos con un total de 155 horas. Incluyen conocimiento del modelo curricular, las competencias específicas del docente lasallista, estrategias didácticas, evaluación de los aprendizajes, planificación de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, uso educativo de las tecnologías y sistemas de información, la investigación como estrategia didáctica y tutorías, gestión y vinculación.

Planteamiento del problema

El Diplomado en Formación de Competencias del Perfil Docente Lasallista se inserta dentro de un esfuerzo de la Universidad La Salle Noroeste por mantener la calidad

educativa, juicio de valor sobre un atributo o un conjunto de atributos acerca de los insumos, procesos, resultados o productos educativos, o de las relaciones entre ellos, (Garduño, 1999) la cual debe incluir la pertinencia en el logro de los aprendizajes que Delors (1996) sintetiza en saber aprender, ser, hacer y convivir, así como la mejora continua de los procesos que los logran. Para ello, la calidad requiere el juicio de la evaluación que aporta la herramienta metodológica, como actividad sistemática, válida, objetiva y fiable, así como el juicio crítico y las propuestas para el mejoramiento.

El Diplomado ha egresado a dos generaciones de profesores universitarios, sin embargo, no se ha evaluado, por lo que se desconoce la percepción que tienen los profesores sobre él y el impacto que éste ha tenido en la práctica áulica. De ahí, la importancia de las preguntas de investigación: ¿Cuál es la percepción sobre el Diplomado en Formación de Competencias Docentes Lasallistas de quienes han cursado al menos un módulo? ¿Cuál ha sido el efecto del Diplomado en Formación de Competencias Docentes Lasallistas en la práctica docente de sus egresados?

De acuerdo a lo planteado, el objetivo de este estudio es conocer la percepción y el impacto del Diplomado en Formación de Competencias Docentes Lasallistas en la práctica docente.

Método

Se realizó un estudio con enfoque mixto, con mayor énfasis en la parte cuantitativa. El diseño de la investigación fue no experimental transaccional, con alcance descriptivo.

Parte cuantitativa.

Se consideraron a los profesores por asignatura que hubieran cursado cuando menos un módulo del Diplomado en Formación de Competencias Docentes Lasallistas, lo que arrojó un total de 89 profesores. Se decidió trabajar con toda la población.

Las características de la población fueron las siguientes: 51.7% docentes del sexo masculino y 48.3% del sexo femenino. La antigüedad de los docentes encuestados fluctúa de medio semestre hasta 20 años. De los profesores encuestados, 31.5% de ellos han

cursado de uno a dos módulos, 28% han llevado de tres a cuatro módulos; 21.3% de 5 a 6 módulos y 19.2% de 7 a 8 módulos.

Se diseñó un cuestionario el cual fue aplicado durante abril de 2013; está conformado por 11 preguntas para medir la percepción de los profesores sobre dos dimensiones: primera; la práctica docente de los instructores del diplomado, definida como la planificación de las sesiones y actividades de los módulos, la secuencia del desarrollo de los módulos, la cantidad de horas de estudio y de trabajo programadas, el desempeño de los instructores y el material entregado, que se miden con las preguntas del 1 al 5, con escala tipo Likert que van desde nada satisfecho a totalmente satisfecho. Segundo; la organización definida como la duración, calendario y horario de los módulos, el conocimiento de los cursos que se imparten y la invitación anticipada, así como la pertinencia de la capacitación que imparte la institución. Se responden con las preguntas de la 6 a la 11, con escala Likert, que van de totalmente en desacuerdo a totalmente de acuerdo. Se validó la confiabilidad total del instrumento, a través del coeficiente Alfa de Cronbach, el cual fue de 0.89, lo que permite definirla como aceptable.

Parte cualitativa.

Se seleccionó, por requerimientos de la técnica del grupo Focal (Marradi, Archenti y Piovani, 2010) una muestra de 10 de los 27 profesores egresados de la primera y de la segunda generación del diplomado, 5 tiempos completos y 5 maestros de asignatura que laboraban en la institución en el semestre enero mayo 2013.

Con el fin de discutir y elaborar desde la experiencia personal la percepción de los participantes para añadir información asociada a conocimientos, actitudes, sentimientos, creencias y experiencias que permitan complementar los resultados cuantitativos se realizó un grupo focal, el 16 de mayo 2013, con duración de una hora treinta y cinco minutos, en un ambiente neutral, en el cual se buscó la participación equitativa y el uso adecuado del tiempo. Se desarrolló con base en un guion de funcionamiento con preguntas abiertas de los principales tópicos para explorar la experiencia subjetiva de los participantes, relativa a cinco dimensiones: organización, contenidos, práctica docente del instructor, evaluación del aprendizaje e impacto en la práctica docente.

Resultados

Resultados cuantitativos.

Los resultados de la encuesta aplicada a los profesores que cursaron uno o más módulos del Diplomado se dividieron en dos dimensiones: Práctica Docente y Organización.

En la dimensión Práctica Docente que incluyen las preguntas de la encuesta de número uno a la 5, se presentan en la figura 1.

Figura 1. Dimensión: Práctica Docente

Preguntas	No satisfechos (%)	Satisfechos (%)
Planificación de las sesiones y actividades de los módulos	17	83
Secuencia del desarrollo de los módulos del diplomado	13.8	86.2
Cantidad de horas de estudio y de trabajo programadas	6.7	93.3
Desempeño de los instructores	6.8	93.2
Material entregado en los módulos	5.7	94.3
Promedio	10	90

Se considera que el promedio de la dimensión Práctica Docente denota una satisfacción alta (90%), no obstante, es interesante reflexionar acerca de la planificación y secuencia de los módulos para elevar el nivel de satisfacción, ya que los otros ítems están por encima del promedio.

En la otra dimensión estudiada, Organización, los resultados se muestran en la figura 2.

Figura 2. Dimensión: Organización

Preguntas	En desacuerdo (%)	De acuerdo (%)
La duración del módulo	12.5	87.5
El calendario de los módulos del diplomado	13.6	86.4
El horario de los módulos	20.5	79.5
Conocimiento de los cursos que se imparten en la universidad	6.8	93.2
Anticipación en la invitación	4.5	95.5
Pertinencia de la capacitación	5.7	94.3
Promedio	10.6	89.4

El promedio de esta dimensión (89.4%) denota que los maestros están de acuerdo, en términos generales, con la organización del diplomado. Sin embargo, las preguntas relacionadas a duración, calendario y horario están por debajo del promedio.

Resultados cualitativos.

Se presentan los resultados del Grupo Focal, con base en las cinco dimensiones: organización, contenidos, práctica docente del instructor, evaluación del aprendizaje e impacto en la práctica docente.

Organización. Se observaron apreciaciones diferentes; se comentó que no se percibía el orden de los módulos, así como que están bien estructurados y que no hay necesidad de cursarse en algún orden; se comprendió su estructura general, en módulos

de fundamentación, formación docente y competencias; se sugirió cambiar el orden de los relacionados con la formación docente y cuidar la programación para evitar tener todos los sábados ocupados. Se señaló que existe falta de control y seguimiento de los resultados.

“(…) hasta el final del diplomado comprendí el porqué del orden de los módulos” (maestro de asignatura 1). “Estaban bien estructurados” (maestra de asignatura 2). “Ni en el contenido ni en la seriación hay problema” (tiempo completo 1). “Faltan mecanismos de control (…) de seguimiento” (maestro de asignatura 3). “(…) era un módulo tras otro (…) estábamos saturados” (maestra de asignatura 4).

Contenidos. En general, se considera pertinente el contenido; dan importancia al instructor para valorarlo. En algunos módulos se consideran excesivas las actividades extracurriculares. Se manifestó la falta uniformidad en los contenidos cuando imparten los mismos módulos profesores diferentes. Recomiendan considerar los conocimientos previos de los docentes para el desarrollo de los módulos y se percibe un sentimiento de frustración/desesperación cuando recuerdan tener que realizar algunas actividades sin bases. Los maestros de ciencias exactas sienten que las estrategias didácticas no son aplicables en su área.

“Depende del instructor si el módulo era aburrido o no” (maestro de asignatura 1). “En el módulo TIC’s dejan muchísima tarea” (maestra de asignatura 5). “Dependiendo del maestro eran el contenido y las tareas” (tiempo completo 2). “Se deben considerar los niveles de conocimiento previo de los maestros” (tiempo completo 3). “Lo hacía, pero no sabía cómo se llamaba” (maestra de asignatura 4). “¿Cómo le hacemos nosotros? No podíamos ubicarnos” (tiempo completo 4).

Práctica docente del instructor. Se considera adecuada; tienen recuerdo de actividades que se realizaron en los módulos y les parecen “bien”. En general, se repite el aspecto de mucha presión por demasiadas tareas.

“Ni en la maestría estuve tan estresada” [por las tareas] (tiempo completo 1). “Todos bien” (maestra de asignatura 2).

Evaluación del aprendizaje. Ha habido un cambio en la forma de evaluar y mayor control, lo cual consideran satisfactorio, ya que la forma anterior de evaluar generaba un sentimiento de injusticia.

“Había asistencia, pero no permanencia” (tiempo completo 3). “Es adecuado que haya más rigor (...) surge un sentimiento de injusticia” (maestro de asignatura 3).

Impacto en la práctica docente. Mencionan aprendizajes aplicables a la práctica docente, relacionados con los módulos Estrategias Didácticas, Planificación de los Procesos de Enseñanza y de Aprendizaje, Evaluación de los Aprendizajes, Investigación como Estrategia Didáctica, Las TICs en los Procesos de Enseñanza y Aprendizaje.

“(…) las estrategias y las competencias” (maestra de asignatura 4). “(…) replantear lo planeado de acuerdo a las necesidades de los alumnos” (maestro de asignatura 3). “(…) ahora hago unos exámenes muy bonitos, de aplicación” (tiempo completo 2). “Unificar criterios para la redacción de resúmenes, ensayos” (tiempo completo 5). “El uso más sofisticado de las TIC’s” (maestra de asignatura 2).

Conclusiones

La percepción de los maestros egresados o que han cursado al menos un módulo del Diplomado en Formación de Competencias Docentes Lasallistas, de acuerdo a los datos cuantitativos, se manifiesta con un 90% de satisfacción en lo referente a la dimensión práctica docente así como su acuerdo en la dimensión organización en 89.4%.

Es importante señalar que existe coincidencia en los resultados cuantitativos y las opiniones expresadas en el grupo focal, salvo en la relativo a la cantidad de horas de estudio y tareas, en la cual, a pesar de obtener resultados cuantitativos arriba de la media, se manifestó en el grupo focal que había exceso de trabajo en algunos de los módulos del diplomado.

La evaluación del aprendizaje fue un problema al inicio del diplomado el cual se fue corrigiendo durante el proceso.

La información sobre el efecto de la práctica docente derivada del grupo focal manifiesta que los maestros consideran que los aprendizajes obtenidos en cinco de los ocho módulos del diplomado son aplicables al trabajo en el aula.

Es importante señalar que esta investigación mixta ha respondido a las dos preguntas que se plantearon referentes a la percepción sobre el Diplomado en Formación de Competencias Docentes Lasallistas y su efecto en la práctica docente. Este estudio evaluativo ha generado elementos para la mejora continua los cuales han permitido el enriquecimiento del proceso de formación del personal docente.

Referencias

- Casares, D. (2000). *Líderes y educadores*. México: Universidad del Valle de México/Fondo de Cultura Económica.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. México: Ediciones UNESCO.
- Esteve, J. (2003). *La tercera revolución educativa. La educación en la sociedad del conocimiento*. Barcelona: Paidós.
- Garduño, L. (1999). Hacia un modelo de evaluación de la calidad de instituciones de educación superior. *Revista Ibero-Americana*, 21. Recuperado el 09 de mayo de 2013 de <http://www.rieoei.org/rie21a06.htm> 9, pp. 76-87
- Imberón, F. (2006). La profesión docente desde el punto de vista internacional ¿qué dicen los informes? *Revista de Educación*, 340,41-50.
- Marradi, A., Archenti, N. y Piovani, J. (2010). *Metodología de las Ciencias Sociales*. México: CENGAGE Learning.
- Morín, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. París: UNESCO.
- Rueda, M. (2009). La evaluación del desempeño docente: consideraciones desde el enfoque por competencias. *REDIES*, 11(2). Recuperado el 25 de enero de 2011 de <http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=51607>.