

Construcción y validación de un instrumento para evaluar la labor docente de asesoría en programas de maestría en el área de la salud

RESUMEN

Introducción: dada la relevancia práctica para la educación y la investigación, es necesario evaluar la asesoría en los programas de maestría.

Métodos: estudio transversal, comparativo. Se construyó y validó el instrumento Evaluación de la Labor Docente de Asesoría (ELDA), a partir de cuatro indicadores: apertura, disposición, respeto y pericia, con un total de 50 enunciados, además de una escala de consistencia interna. ELDA fue contestado por alumnos de tres programas de maestría en el IMSS: Educación, Sistemas de Salud, e Investigación Clínica; y uno de la Universidad de Puebla: Administración en Servicios de Salud.

Resultados: no se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre la labor docente de asesoría en los programas de maestría estudiados (Kruskal-Wallis, $p > 0.05$). Hubo diferencias significativas en los porcentajes de calificaciones mayores a 75 % de la calificación máxima esperada a favor de la Maestría en Educación ($\chi^2 < 0.05$). También se encontraron diferencias significativas entre los indicadores en cada uno de los programas.

Conclusiones: ELDA es un instrumento válido y confiable. El programa de Maestría en Educación parece estar más orientado a la participación en comparación con los otros.

SUMMARY

Background: the mentorship assessment is important to the students. There is not an instrument that evaluates the professors' skills to assess students. Our objective was to build and validate an instrument to evaluate the teaching labor on assessment of Master's degree (MD) students in Education and to compare with other programs of MD.

Methods: construct and validate an instrument to evaluate mentorship assessment (EMA) was carried out. It was answered by the students to evaluate their own teachers in four programs of MD. The instrument measure four indicators: opening, disposition, respect and expertise with a total of 50 items.

Results: the global scoring obtained in EMA didn't point out the statistical significant differences among the different programs of MD with the Kruskal-Wallis test, however statistical significant differences were found with $\chi^2 p < 0.05$ when compared each program in favor of the MD in education.

Conclusions: the instrument EMA showed validity and consistency.

¹Centro de Investigación Educativa y Formación Docente Puebla

²Unidad de Investigación Educativa, Coordinación de Investigación en Salud, Centro Médico Nacional Siglo XXI

Instituto Mexicano del Seguro Social

Comunicación con:
Eduardo Baeza-Flores.
Tel: (222) 225-44-17.
Correo electrónico:
eduardobaesa@hotmail.com

Recibido: 8 de octubre de 2007

Aceptado: 7 de noviembre de 2008

Introducción

La propuesta de una profesionalización del quehacer educativo institucional, desde una visión alternativa de la educación, ubica al profesor como un agente que promueve la participación.¹ Como sucede en otras facetas de la labor docente, la rutinización de la asesoría puede llevar al profesor a adoptar modelos de interacción estereotipada que se traducen —consciente o inconscientemente— en prácti-

cas autocomplacientes, impositivas y hasta autoritarias. Desde otra perspectiva, nos pronunciamos a favor de un análisis crítico y, sobre todo autocrítico, que posibilite una práctica docente que se oriente a una educación participativa derivada de una forma diferente de mirar, planear y evaluar estos procesos, promoviendo así una integración real entre lo teórico y lo práctico en el profesorado.²

Desde la perspectiva de una educación pasiva, a los profesionales médicos se les atribuyen habi-

Palabras clave

investigadores
evaluación educacional
docentes

Key words

research personnel
educational
measurement
faculty

lidades para asesorar proyectos de investigación, ya sea que se trate profesores con licenciatura, con una especialidad médica y con mayor énfasis cuando se tiene el grado académico de maestría o doctorado. En estas circunstancias, los alumnos ven al profesor como el poseedor del conocimiento y, a su vez el profesor en su papel de asesor adopta habitualmente una posición dominante e incuestionable. Bajo una mirada alternativa, el papel del asesor estaría dirigido a que el trabajo de investigación del alumno se constituya en una herramienta de aprendizaje que lo motive a elaborar un conocimiento propio y autónomo, bajo una asesoría que encauce y guíe estas habilidades de conocimiento del alumno y que facilite el aprendizaje a partir de la reflexión de la propia experiencia.

En los cursos para obtener el grado académico de maestría, el acto educativo, y en forma muy particular la asesoría, se formaliza a partir de una investigación original que culmina en la tesis para la obtención del grado. Es de nuestro interés profundizar en esta labor de asesoría como parte de la labor docente que se ha desarrollado particularmente en el programa de Maestría en Educación del Instituto Mexicano del Seguro Social (IMSS) en la Unidad de Investigación Educativa y en los Centros de Investigación Educativa y Formación Docente (CIEFD). Partimos de que esta actividad docente se ha basado principalmente en supuestos y no en evidencias acerca de las habilidades y el desempeño de los profesores para el asesoramiento de los proyectos de investigación para las tesis de posgrado.

En la literatura especializada son escasas las propuestas de una evaluación sistemática de la labor de asesoría. Algunos autores plantean cierta autonomía en el aprendizaje del alumno como un propósito de la asesoría.³ Otros autores han sugerido modelos de asesoría o supervisión al referirse a tesis doctorales: el modelo directo donde el asesor tiene conocimientos y experiencia y los estudiantes aprenden siguiendo sus consejos, y el modelo negociado que se parece más a una relación de colegas.⁴

Al analizar las políticas de supervisión a estudiantes graduados, Donald y colaboradores hacen énfasis en los aspectos del perfil profesional y de las características idóneas del asesor, derivados de enfoques relacionados a las competencias profesionales.⁵ Por su parte, Valarino y Urgelles proponen un enfoque gerencial para la asesoría en las investigaciones del posgrado.^{6,7}

En un estudio sobre la influencia de la asesoría en el desarrollo de graduados de doctorado en las instituciones de educación superior en México en las áreas de Ciencias Naturales y Exactas, se concluyó

que los resultados sugieren que la asesoría tiene una influencia notable en la consolidación de lo que se llama la autonomía intelectual y se hace énfasis en la necesaria reflexión acerca de la insuficiente atención que esta actividad académica de asesoría ha recibido por parte de las instituciones educativas.⁸ Así mismo, abordar el problema de los altos índices de deserción en los programas de doctorado se atribuye al estilo de liderazgo de los asesores.⁹ Sin embargo, otros autores atribuyen la falta de avances en los proyectos de las tesis a las diferencias entre las disciplinas científico-tecnológicas (menor deserción) y las ciencias sociales y humanidades (mayor deserción).¹⁰

En este trabajo, más allá de definiciones semánticas o de enfoques pragmáticos, se aborda la asesoría desde un enfoque epistemológico, partiendo de la crítica de la experiencia y del autocuestionamiento de una labor docente de asesoría enmarcada en la propuesta de una educación participativa.

En el ámbito educativo es prácticamente inevitable asociar la actividad docente con actividades propias de la asesoría. Tanto en la relación que un grupo establece con el profesor, como en las relaciones de carácter individual donde los alumnos depositan en el docente la responsabilidad de asesorarlos en aspectos personales y académicos; el profesor representa para los alumnos en muchos casos la oportunidad de ser escuchado sin ser juzgado, una posibilidad que el alumno no puede encontrar en otras personas. Cuando los alumnos solicitan asesoría personal, comúnmente esperan que el profesor les preste atención y consejo. En ese momento el docente enfrenta el agudo problema de decidir hasta dónde puede avanzar en esta dirección, es decir, ¿en qué medida puede dar o no la asesoría? y ¿cómo y en qué medida su participación puede influir en la trayectoria que seguirá el alumno?

El docente debe tener la posibilidad de establecer un juicio y determinar cómo debe asesorar al alumno, en el caso de que realmente tenga algo que asesorar. Para algunos profesores puede resultar evidente que el profesor, más allá de ser un experto en su área, sobre todo debe poseer habilidades para incentivar la motivación de sus alumnos al aprendizaje autónomo.

El asesor es, en primer lugar, un profesor que tiene confianza en las posibilidades de desarrollo de su alumno. En este sentido, la autocrítica y la crítica no significan que haya necesidad de autoagredirse o de agredir a otros. No podemos soslayar que el asesor, al igual que el alumno como ser racional y social, tiene sus propias expectativas de sí mismo y de la relación con sus alumnos, es decir, sus propios prejuicios, que difícilmente abandonará solo por proponérselo.

El propósito de la asesoría en el ámbito educativo se centra en propiciar en la relación profesor-alumno las condiciones para un cambio por propia voluntad del alumno; estas condiciones se asocian con reconocer en el alumno su derecho a tomar decisiones, a ser independiente con responsabilidad y autónomo con la conciencia de asumir todas las consecuencias que esto implica.

En su más amplia acepción, la asesoría se ejerce constantemente por todos los profesores cada día; en este sentido, tanto en lo individual como en lo grupal, los profesores realizan asesoría. El docente es la persona con capacidades en cierta etapa de desarrollo que puede responder a la solicitud de asesoría de los alumnos en sus trabajos de investigación.

Lo importante en la asesoría del profesor radica en la toma de conciencia, del efecto que puede tener su intervención de asesoría para cada alumno o grupo de alumnos. En otras palabras, la asesoría es una relación de carácter humano, donde el profesor asesor tiene capacidad de analizar la dimensión del problema y el tipo de participación que debe y puede tener.¹¹

La relación de asesoría es, de modo inevitable, una relación educativa; cada vez que interactúan maestro-alumno o grupo de alumnos, éstos se ven influidos por la actitud del profesor: los alumnos aprenden sobre actitudes y valores en esa interacción. Es un aprendizaje que surge en el contexto de solicitar ayuda por parte del alumno, y la disposición a la asesoría por parte del profesor. En este punto, es necesario aclarar que la relación del profesor y el alumno necesariamente es asimétrica en el sentido de que el profesor es responsable de sus propias habilidades para estimular, influir, encauzar y orientar las potencialidades del alumno que está aprendiendo en esta experiencia.

Así mismo, desde la perspectiva de la educación participativa, la labor docente de asesoría debe estar encaminada a incentivar y lograr el avance de los alumnos de posgrado en formación que participen en los programas de maestría. Esta labor consiste en guiar y encauzar las capacidades complejas que se requieren para la elaboración del conocimiento propio del alumno.

Este trabajo se enmarca en la visión de una educación de participativa y hace énfasis en la construcción de un instrumento válido y confiable que posibilite una evaluación que nos aproxime al análisis de una faceta de la labor de docente que lleva a cabo el profesorado en diferentes programas de maestría; en otras palabras, se trata de una reflexión acerca del papel del profesor como asesor desde el punto de vista de alumnos de posgrado.

Métodos

Se trata de un estudio transversal y comparativo. El instrumento de Evaluación de la Labor Docente de Asesoría (ELDA) fue contestado en una sola ocasión por cinco grupos de alumnos de cada uno de los programas de maestría de diferentes áreas, dentro y fuera del IMSS. Las puntuaciones obtenidas fueron la base para comparar las evaluaciones de los asesores de los programas de maestría incluidos para el estudio.

Para fines de este estudio definimos los *programas de maestría* como los procesos educativos formales de posgrado que tienen como propósito que los alumnos profundicen en alguna área del conocimiento para obtener el grado académico respectivo. A su vez, la *labor docente de asesoría* consiste en estimular y encauzar la planeación y el desarrollo de un trabajo de investigación con el propósito de culminar la tesis de grado.

Se consideraron cuatro indicadores para evaluar la asesoría:

1. *Apertura*, actitud del profesor a retomar puntos de vista diferentes al propio.
2. *Disposición*, apoyo efectivo y personalizado que el asesor otorga al asesorado para la consecución de la tesis de grado.
3. *Respeto*, relación de reciprocidad en la que cada parte asume sus atribuciones, obligaciones y derechos.
4. *Pericia*, las habilidades desarrolladas por el profesor para propiciar un ambiente de trabajo que despierte la motivación, encauce y oriente al alumno.

El instrumento fue contestado por alumnos de los asesores de la Maestría en Educación y alumnos de maestrías de diferentes unidades de investigación impartidas en el IMSS (todas con reconocimiento universitario); así como por los alumnos de un programa de maestría que se imparte en la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP). Se solicitó que el instrumento fuera contestado solo por alumnos que tuvieran al menos cinco meses en asesoría en sus proyectos de tesis de posgrado. No se incluyeron alumnos de programas de maestría con más de seis meses de haber concluido la asesoría de su trabajo de tesis.

Construcción y validación del instrumento

Para la adecuación teórica del instrumento de evaluación consideramos aspectos de la asesoría sus-

tentados en una idea de educación donde lo más importante es el aprendizaje autónomo del alumno a partir de recuperar su propia experiencia, y donde el profesor lleva a cabo su labor influyendo en el proceso como un guía, un orientador y encauzador de las capacidades cognitivas del alumno.

Para la adecuación empírica se elaboraron enunciados respecto a los cuatro indicadores mencionados, es decir, relacionados al quehacer de asesoría del profesor de maestría que el alumno pudiera evaluar. Así mismo, se tomó en cuenta lo que desde el punto de vista de la educación participativa se plantea para el asesor. Se consideraron dos distintos tipos de situaciones; favorables y desfavorables que pudieran evaluarse sobre una escala de frecuencias que comprendió cinco posibles respuestas para cada situación: *a)* nunca o casi nunca, *b)* pocas veces, *c)* unas veces sí, otras veces no, *d)* la mayoría de las veces, *e)* siempre o casi siempre.

Originalmente se construyeron 52 enunciados, sometidos a revisión por un grupo de cinco expertos seleccionados bajo los siguientes criterios: ser profesores con grado de Maestría en Educación, con experiencia en la asesoría de alumnos de los cursos de Maestría en Educación bajo la perspectiva participativa y como investigadores en educación. Se les solicitó juzgar la pertinencia de las afirmaciones en las situaciones favorables y desfavorables planteadas, la claridad de los enunciados y lo adecuado de la redacción y fraseo de las mismas. Después de dos rondas se hicieron algunas modificaciones y se afinaron algunos aspectos de fraseo, conservando el mismo número de afirmaciones.

Una parte importante de la construcción de los enunciados fue la inclusión de una escala de consistencia interna. Esta escala originalmente constó de 12 pares de afirmaciones opuestas (favorable-desfavorable) en relación a un mismo aspecto, tomando en cuenta que si el alumno valoraba su ocurrencia con frecuencias inversas (por ejemplo, pocas veces *versus* la mayoría de las veces) se le consideró congruente y fiable en lo que afirmaba respecto a su asesor; por el contrario, con respuestas de frecuencias semejantes (por ejemplo, casi siempre *versus* la mayoría de las veces) en el par de enunciados que afirman lo opuesto de cada situación descrita, se estimó como incongruente (ver en el anexo fragmento del instrumento con pares con enunciados por indicador).

Con las adecuaciones sugeridas, el instrumento de 52 enunciados fue sometido, por razones de accesibilidad, a un grupo piloto constituido por 20 alumnos de maestría de la Facultad de Estomatología de la BUAP. Las observaciones de los respondientes

en esta aplicación piloto fueron consideradas para eliminar dos enunciados al señalarse que eran poco claros en lo que preguntaban. De esta manera, el instrumento quedó constituido por 50 enunciados: 15 enunciados para el indicador de apertura, 15 para pericia, 10 para disposición y 10 para respeto, respectivamente. Se balancearon los enunciados favorables y desfavorables, de tal forma correspondió 50 % a unos y otros. La escala de consistencia incluyó 10 pares de afirmaciones. Se agregó una hoja de instrucciones, solicitando que fuera contestada en forma anónima, en un intento por disminuir la influencia de lo que socialmente se desea, considerando que sería respondida por alumnos de maestría que estaban evaluando la asesoría que reciben de sus profesores.

En los enunciados favorables, a cada uno se le asignó un valor con base en la escala de frecuencias: nunca o casi nunca = 0, pocas veces = 0.25, unas veces sí, otras veces no = 0.50, la mayoría de las veces = 0.75, siempre o casi siempre = 1, respectivamente. En los enunciados desfavorables, la calificación se dio a la inversa: de 1 a 0, con base en el mismo orden de la escala. Por ende y con base en esta escala, la calificación máxima es de 50.

En esta escala consideramos que cada aseveración contestada que se acerque a 1, ya sea en una situación favorable o desfavorable, revelará una asesoría más cercana a la perspectiva participativa. Por lo tanto, con base en estos valores se consideró que para cada aseveración que resultara con puntuación promedio mayor o igual a 0.75, la labor en el proceso de asesoría estaría orientándose en el sentido de la educación participativa, es decir, si el profesor la mayoría de veces se encontraba en situaciones favorables y pocas veces en situaciones desfavorables. Cuando se obtuvieron puntuaciones de cada enunciado menores a 0.75 se consideró que la asesoría no estaba orientada a la participación. Así mismo, ante más de 37.5 % de la calificación esperada en cada enunciado de cada instrumento, consideramos que la asesoría tenía un sentido participativo.

Con la suma de las puntuaciones de cada aseveración, por cada indicador y por cada respondiente en cada uno de los cuatro programas de maestría, obtuvimos los totales para hacer las comparaciones entre la labor de asesoría de los diferentes programas.

El programa de Maestría en Educación bajo la perspectiva participativa se imparte en tres diferentes sedes: CIEFD-Nuevo León, CIEFD-Centro Médico Nacional Siglo XXI y en la Unidad de Investigación Educativa; las dos últimas sedes en la ciudad de México, todas del IMSS.

Los programas de Maestría en Sistemas de Salud y en Investigación Clínica se desarrollan en forma independiente en las unidades de investigación respectivas del IMSS, ubicadas también en la ciudad de México. En esos programas, al alumno se le asigna un asesor que trabaja con ellos a lo largo del proceso educativo para obtener el grado de maestría.

En el programa de Maestría de Administración en Servicios de Salud de la BUAP, los alumnos reciben asesoría de dos profesores; a uno se le asigna la tarea de asesoramiento como experto en el área donde se lleva a cabo el proyecto de investigación, y al otro profesor el de asesoramiento como experto metodológico. En este caso, al aplicar el instrumento se le pidió a cada alumno que evaluara en instrumentos diferentes a sus dos asesores, lo que dio como resultado 18 evaluaciones de parte de este grupo; todos los alumnos de este grupo cursaban el cuarto semestre.

Dada las circunstancias de cada programa, es probable que eventualmente los alumnos tengan asesores en común, es decir, que aunque las evaluaciones son individuales, es posible que diferentes evaluaciones se refieran a un mismo asesor. Por lo tanto, estas evaluaciones corresponden a la actividad docente de asesoría de un grupo de asesores, desde el punto de vista de los alumnos que conforman los programas.

Análisis estadístico

Se aplicó *U* de Mann-Whitney para la prueba de consistencia comparando las dos mitades del instrumento (partición), y para comparar las puntuaciones de los subgrupos al interior de cada programa de maestría.

Se utilizó prueba de Kruskal-Wallis para comparar las evaluaciones de los diferentes programas de maestrías.

La χ^2 fue utilizada para comparar las puntuaciones por indicador del instrumento, las proporciones en las escalas de consistencia para cada grupo, y las proporciones de enunciados con puntuaciones ≥ 37.5 .

Resultados

Ninguno de los respondientes había concluido su maestría. Dos alumnos que habían iniciado tres años antes su proceso educativo de posgrado continuaron eventualmente en asesoría para avanzar en sus trabajos de investigación.

Para la prueba de fiabilidad, el instrumento se dividió en dos mitades, cada una con la mitad de las respuestas a los enunciados por parte del grupo piloto. Así, al comparar las dos mitades aplicando la *U* de Mann-Whitney resultó con una $p > 0.05$.

**Eduardo
Baeza-Flores et al.
Labor docente
de asesoría**

Cuadro I
Comparación entre las evaluaciones globales de los subgrupos que conformaron los programas de maestría estudiados

Programa de maestría	Subgrupo	Subgrupo	<i>p</i> *
II Sistemas de Salud	Cuarto semestre	Primer semestre	
Mdn	40.35	43.12	
(rango)	(34.5-44.25)	(33.5-48.5)	ns
III Investigación Clínica	Tercer semestre	Primer semestre	
Mdn	43.25	42.75	
(rango)	(30.25-46.75)	(35-48)	ns
IV Administración en Sistemas de Salud	Asesor metodológico	Asesor experto	
Mdn	42	44	
(rango)	(26-50)	(27.75-50)	ns

* *U* de Mann-Whitney

Mdn = mediana

Puntuación máxima esperada: 50

Cuadro II
Comparación de las puntuaciones globales asignadas por los alumnos de los asesores de todos los programas de maestría estudiados

Programas de maestría	Educación <i>n</i> = 14	Sistemas de Salud <i>n</i> = 13	Investigación Clínica <i>n</i> = 18	Administración en Servicios de Salud <i>n</i> = 18	<i>p</i> *
Mdn (rango)	46.25 (36.5-50.0)	42.5 (33.5-48.5)	43.25 (30-48)	43.37 (26-50)	0.41

*Kruskal-Wallis

Mdn = mediana

El instrumento fue contestado por alumnos de maestría de tres programas en el IMSS con el aval y reconocimiento de diferentes universidades, y un programa que se imparte en la BUAP. Los programas se designaron con números romanos:

- I. Maestría en Educación IMSS, 14 alumnos.
- II. Maestría en Sistemas de Salud IMSS de cuarto y primer semestre, 13 alumnos.
- III. Maestría en Investigación Clínica IMSS de tercer y primer semestre, 18 alumnos.
- IV. Maestría en Administración en Servicios de Salud BUAP, del cuarto semestre, nueve alumnos.

Para fines del análisis y en vista de que el programa de Maestría en Educación tiene un enfoque educativo común, se consideró incluir en una sola las evaluaciones obtenidas de las tres sedes. En el caso de los programas II y III se sumaron las eva-

luaciones de dos diferentes semestres puesto que no hubo diferencias estadísticamente significativas en las calificaciones globales obtenidas (cuadro I). En la Maestría de Administración en Servicios de Salud tampoco se encontraron diferencias estadísticamente significativas en las calificaciones globales, por lo que se incluyeron para su análisis las evaluaciones de los asesores metodológicos y de los asesores expertos; un total de 18 evaluaciones en este caso.

Al obtener las medianas y los rangos de las puntuaciones globales no se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre los cuatro programas de maestría (cuadro II). El programa de Investigación Educativa mostró la mediana de la calificación más alta (46.25), aunque la diferencia con la mediana inferior fue de solo cuatro puntos.

Se encontraron diferencias estadísticamente significativas de las puntuaciones de los cuatro in-

Cuadro III
Comparación de las proporciones de puntuaciones asignadas por los alumnos a sus asesores por indicador entre programas de maestría

Indicadores Programas	Apertura <i>n</i> = 15	Disposición <i>n</i> = 10	Respeto <i>n</i> = 10	Pericia <i>n</i> = 15	<i>p</i> *
I. Educación <i>n</i> = 14	186.75/210	127/140	128/140	190.5/210	ns
II. Sistemas de Salud <i>n</i> = 13	158.25/195	106.5/130	111/130	160.75/195	< 0.05
III. Investigación Clínica <i>n</i> = 18	224/270	151.5/180	155/180	228/270	< 0.05
V. Administración en Servicios de Salud <i>n</i> = 18	219/270	138/180	156/180	219.75/270	< 0.05
<i>p</i> *	< 0.05	< 0.05	< 0.05	< 0.05	

* χ^2

Cuadro IV
Resultados de la escala de consistencia interna por programas de maestría.

Programas de maestría	I	II	III	IV	p*
	Educación	Sistemas de Salud	Administración Investigación Clínica	en Servicios de Salud	
Proporción	0.92	0.82	0.83	0.77	< 0.01

* χ^2

dicadores en cada uno de los programas de maestría II, III y IV, no así en el programa de Investigación Educativa (cuadro III). La comparación de las puntuaciones obtenidas para cada uno de los cuatro indicadores mostró diferencias estadísticamente significativas entre ellos.

Por otro lado, la escala de consistencia interna mostró similitud entre los programas de maestría de los programas I, II y III, con una consistencia de 92, 82 y 83 %, respectivamente. Por su parte, el programa de Maestría de Administración en Servicios de Salud obtuvo la consistencia más baja en relación a los demás grupos, con 77 % (cuadro IV). Al aplicar χ^2 encontramos diferencias estadísticamente significativas entre estos porcentajes obtenidos de los diferentes programas de maestría.

Las proporciones de los cuestionarios con calificaciones iguales o mayores a 37.5 en cada instrumento mostraron diferencias estadísticamente significativas entre los programas evaluados (cuadro V). El porcentaje más alto (92.8%) le correspondió al programa I y el más bajo (55.5 %) a la asesoría que se lleva a cabo por los expertos clínicos del programa IV. Esta diferencia explica haber obtenido $p < 0.05$ (χ^2).

Discusión

Considerar como verosímiles las calificaciones obtenidas, que en algunos casos alcanzaron la calificación máxima esperada, nos debe poner en alerta ante la autocomplacencia, actitud nada congruente con el papel de un profesorado en la propuesta de una educación crítica y participativa.

La parte medular de este estudio lo constituye el instrumento de evaluación construido, que si bien no logró distinguir con mucha claridad diferencias entre los grupos de los programas de maestría estudiados, sí nos ha permitido al menos un acercamiento a la evaluación de la asesoría.

Uno de los aspectos que otorgan mayor solidez a la investigación es el laborioso proceso de construcción y validación de los instrumentos con los que se indaga. Invariablemente los instrumentos de medición son sometidos a pruebas de fiabilidad. En este caso recurrimos a una prueba de partición utilizando la *U* de Mann-Whitney, encontrando que no hubo diferencia estadísticamente significativa entre las dos mitades del instrumento, lo que le otorga confiabilidad. Sin embargo, ponderamos el valor que otorga la escala de consistencia interna usada en este

Cuadro V
Comparación entre proporciones de cuestionarios con calificaciones > 37.5 en cada programa de maestría

Programas de maestría	I Educación	II Sistemas de Salud	III Investigación Clínica	IV Administración en Servicios de Salud		p*
				Experto clínico	Experto metodológico	
Proporción	0.93	0.77	0.83	0.55	0.78	< 0.05

* χ^2

caso, que funciona como una prueba de fiabilidad en las respuestas de cada instrumento aplicado, es decir, a mayor porcentaje de consistencia mayor fiabilidad, y viceversa. En este sentido, los porcentajes obtenidos en la escala de consistencia en el programa IV (0.77) revelan una baja congruencia en cuanto a lo evaluado de la de asesoría, lo que contrasta con lo obtenido, sobre todo en el programa I de hasta 0.92, que le confiere mayor congruencia en la evaluación y por, ende, fiabilidad.

Por otro lado, enfatizamos que solicitar que el instrumento fuera contestado en forma anónima sin identificar al profesor ni al alumno nos permitió disminuir hasta cierto punto la deseabilidad social en cuanto a lo que el alumno evalúa como lo más deseable (conveniente) para no hacer “quedar mal” a su profesor-asesor. Pensamos que esto se logró en forma parcial ya que las evaluaciones en general resultaron con puntuaciones altas, si bien con algunas diferencias, aunque de antemano se sabe que esta situación no puede eliminarse del todo en este tipo de instrumentos.

Al destacar la importancia del instrumento construido bajo la perspectiva epistemológica que ha orientado este trabajo, nos percatamos de diferencias respecto a los cánones sustentados en un enfoque psicométrico y que tradicionalmente se considera que le otorgan la validez.^{12,13}

En contraste, para la validez del instrumento de evaluación en este trabajo de investigación apelamos principalmente a dos conceptos clave: la adecuación teórica y la adecuación empírica.¹⁴

La comparación de la labor docente de asesoría de los profesores de los programas de maestría que hemos indagado es en principio una comparación entre el programa I y el resto de los programas, dado que es el programa que se encuentra desarrollando actualmente procesos formativos de maestría bajo la perspectiva de la educación participativa, además de ser precisamente en el que queremos profundizar bajo el supuesto de que los otros programas se enmarcan en un enfoque más tradicional de la educación de posgrado.

En el programa I algunas de las calificaciones obtenidas llegaron a 50, sin embargo la diferencia respecto a los demás programas fue el criterio establecido para la asesoría con sentido en la participación; en la Maestría en Educación resultaron mayores a 37.5 hasta 92.8 % de los instrumentos contestados. La ausencia de diferencias significativas en las puntuaciones globales podría tener su explicación en el hecho de que el instrumento de evaluación fue contestado en su mayoría por los profesores que se encontraban laborando en los

CIEFD y que en esos momentos conformaron los grupos del programa I, otros eran los profesores de los cursos de posgrado para médicos y enfermeras provenientes de las unidades de atención médica.

Los programas y el currículum de los CIEFD y en la Unidad de Investigación Educativa están orientados por una perspectiva participativa, luego entonces, los alumnos conocen la naturaleza de los instrumentos de evaluación y su perspectiva teórica, lo que consideramos que influyó en forma importante para las puntuaciones más favorables de sus asesorías, más aún, creemos que en este grupo en particular fue más acentuado el peso de la deseabilidad social, hecho que quedó reflejado en un comentario hecho por uno de los respondientes en el sentido de que “de ninguna manera y en ningún momento podría expresar alusiones desfavorables de mi profesor”. En todo caso también pudiera estar reflejando que la crítica y autocrítica están en diferentes estadios de desarrollo incluso en estos programas de maestría.

En lo que se refiere a los indicadores, los resultados revelan que hubo diferencias estadísticamente significativas cuando se compararon entre cada uno de los programas. Sin embargo, en el programa I no hubo tales diferencias. Esto traduciría una mayor coherencia de lo evaluado, ya que prácticamente estamos ante una evaluación muy “balanceada” de la asesoría, lo que podría tener relación a que en este programa se obtuvo el más alto índice de la escala de consistencia. Sin embargo, el resultado de *p* al aplicar la prueba de Kruskal-Wallis debe tomarse con cierta reserva debido al tamaño (*n*) de los grupos comparados ya que fueron menores a 20. Por otro lado, puede verse una posible debilidad del instrumento porque el número de aseveraciones para cada indicador fue entre 10 y 15.

La crítica de los supuestos en que basamos nuestro quehacer, la autocrítica de lo que pensamos y hacemos es una condición necesaria para conferir a la práctica una cualidad merced a la cual el espacio de las ideas y el de la experiencia mantienen un diálogo permanente. Consideramos entonces que en este trabajo nos hemos acercado al conocimiento de la labor docente de asesoría y nos ha permitido reflexionar sobre lo que *hemos sido*, y más allá de lo que hacemos *lo que estamos siendo* y lo que podemos mejorar cada profesor hacia nosotros mismos y hacia el colectivo, si de lo que se trata es de influir para un cambio a una educación que promueva la reflexión y la participación.¹⁵

Hemos abordado la labor de asesoría partiendo de lo que los alumnos perciben y observan de sus profesores en diferentes aspectos de su asesoría,

sin dejar de considerar que en la labor de asesoría, más allá de estar implicadas características o aptitudes individuales independientes para el profesor y el alumno, existe una relación dinámica y de contexto que para fines de este estudio hemos considerado en un momento del proceso. Por lo tanto, consideramos que esta evaluación debiera ser aplicada en varios momentos del proceso de asesoría para interpretar mejor un proceso que de suyo es dinámico, y en donde las percepciones del alumno pudieran reflejar los avances o los retrocesos en el transcurso del tiempo en las habilidades de los profesores evaluadas a través de sus propios alumnos.

Una de las premisas fundamentales de la propuesta para una educación participativa es que la investigación para resultar útil a los profesores, exige que éstos pongan a prueba en sus aulas sus experiencias educativas, lo que coincide con otros autores.¹⁶

Pretendemos guardar distancia de la investigación que desde una posición dominante expresa sus hallazgos como generalizaciones válidas para todos los contextos. En nuestro caso hemos llevado a cabo más que nada una reflexión acerca del camino recorrido en la asesoría de la investigación educativa desde la perspectiva participativa, en los centros donde actualmente se está implementando esta propuesta, contrastándolo con otros ambientes de la investigación dentro y fuera del IMSS.

Conclusiones

De acuerdo a lo expuesto, la labor docente que más se acerca a una asesoría que propicia la participación es la de la Maestría en Educación. Dado que todos los instrumentos de evaluación son perfectibles, resulta necesario continuar en el camino del refinamiento; para ello consideramos indispensable retomar la experiencia en la labor de asesoría. La evaluación de las habilidades prácticas de la labor docente, como en la asesoría de los proyectos de investigación, requiere considerar la complejidad de nuestra práctica.

Referencias

1. Aguilar-Mejía E. El ejercicio docente en las instituciones de salud. *Rev Med Inst Seguro Soc* 2006; 44(4):293-294.
2. Viniestra-Velázquez L, Aguilar-Mejía E. Hacia otra concepción del currículo. Un camino alternativo

para la formación de investigadores. México: IMSS; 1999.

3. Barrayo RCL, Sandoval ASL. Los posgrados inter-institucionales: una propuesta basada en la asesoría. *OMNIA* 1997; (36-37):138-140. Disponible en http://www.posgrado.unam.mx/servicios/productos/omnia/antiores/36_37/index.php
4. Acker S, Hill T, Black E. Thesis supervision in the social sciences: manager or negotiated? *Higher Education* 1994;28(4):483-498.
5. Donald JG, Soroyan A, Denison DB. Graduate student supervision policies and procedures; a case study of issues and factors affecting graduate studies. *Can J Higher Education* 1995;25(3):71-92.
6. Valarino E, Meneses R, Yáber G, Pujol L. Optimización de la gerencia de investigaciones en posgrado. *Rev Latinoam Psicol* 1996;28(1):63-82.
7. Urgelles AE. Enfoque de asesoría académica. *Enlace* 1988;17(enero-junio):20-24.
8. Fresán OM. La asesoría de tesis de doctorado. Una influencia permanente en la vida del investigador independiente. *Rev Educ Sup* 2002;XXXI (124):103-123.
9. Frisker J, Kut L. Laissez-faire in research education: an inquiry into a Swedish doctoral program. *Higher Education Policy* 2000;13(2):131-137.
10. Villar E. Determinantes en el progreso en los estudios de doctorado. Diferencias entre disciplinas científico tecnológicas versus ciencias sociales y humanidades. *Rev Invest Educ* 1998;16(1):101-121.
11. Shetzer B. *Counseling for career development*. Boston: Houghton Mifflin; 1972. p. 103. Citado en: Ayala A. La función del profesor como asesor. México: Trillas; 1998. p. 40-41.
12. Anastasi A, Urbina S. *Test psicológicos*. México: Prentice-Hall; 1998.
13. Ary D, Cheser JL, Razavieh A. *Introducción a la investigación pedagógica*. México: McGraw-Hill; 1989.
14. Viniestra-Velázquez L. Epílogo: Otra forma de mirar y practicar la investigación factual. En: Viniestra-Velázquez L, editor. *La investigación en educación: papel de la teoría y la observación*. Segunda edición. México: IMSS; 2000. p. 323-333.
15. Viniestra-Velázquez L. *Educación y crítica, el proceso de elaboración del conocimiento*. México: Paidós Educador; 2002.
16. Stenhouse L. ¿Qué es la investigación? En: *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid, España: Morata; 1998.

**Eduardo
Baeza-Flores et al.
Labor docente
de asesoría**

Anexo
Fragmento del instrumento para la evaluación de la labor docente de asesoría

Respecto a mi asesor(a), considero que...

- A. Nunca o casi nunca
- B. Pocas veces
- C. Unas veces sí, otras veces no
- D. La mayoría de las veces
- E. Siempre o casi siempre

- * () Es autocrítico.
- * () Es dado al autoelogio.
- ** () Cuento con él para enfrentar los obstáculos en el desarrollo de mi trabajo.
- ** () Debo enfrentar las dificultades para desarrollar mi trabajo sin su apoyo.
- *** () Desestima mi esfuerzo.
- *** () Reconoce mi esfuerzo.
- **** () Al pasar el tiempo su asesoría me ayuda más.
- **** () Conforme el tiempo pasa la asesoría se ha vuelto rutinaria.

Indicadores

*Apertura	**Disposición	***Respeto	****Pericia
-----------	---------------	------------	-------------
