

Comparación del desempeño entre los profesores universitarios del área de la salud.

Laura Yolanda Rodríguez Matamoros

Universidad Iberoamericana Puebla

laura.rodriguez@iberopuebla.mx

Pilar de la Luz Rodríguez Matamoros

Instituto Profesional en Terapias y Humanidades

pilar.prodri@gmail.com

Resumen

El objetivo del presente estudio es determinar la diferencia en el desempeño de las competencias de los profesores y profesoras que desarrollan su actividad docente en una Institución de Educación Superior dedicada a la formación de profesionales del área de la Salud. Para tal fin se aplicó un cuestionario, válido y confiable, a los estudiantes de esa Institución con la intención de evaluar las competencias docentes de 41 profesores relacionadas con el aprendizaje significativo, la planeación de la enseñanza, la evaluación del aprendizaje, la creatividad en la enseñanza y los ambientes de aprendizaje. Después de aplicar la prueba estadística t de Student a las hipótesis planteadas se concluye que no existe diferencia significativa en el desempeño de cada una de las competencias docentes de los profesores.

Palabras clave: Educación Superior, Educación basada en competencias, Competencias docentes.

Introducción

La sociedad del conocimiento demanda a las instituciones de Educación Superior la formación de personas íntegras y competentes. Bajo esta perspectiva, la práctica educativa debe centrarse en el aprendizaje de tal forma que brinde a los estudiantes los apoyos y experiencias necesarias para desarrollar sus competencias.

Por tanto, el rol docente debe aplicar sus competencias en la promoción de los aprendizajes de sus estudiantes, vinculando el saber, el saber hacer, el saber ser, el saber convivir y el saber emprender a través de la aplicación de diferentes estrategias y recursos.

El objetivo del presente estudio se centra en comparar el desempeño de las competencias docentes de los profesores que desarrollan su práctica en una institución de Educación Superior en el área de la salud.

Para lograr dicho objetivo, en el documento se establece la perspectiva conceptual bajo la cual se circunscribe el estudio, abordando a la educación basada en competencias, la definición del término competencias así como algunas de las tipologías que existen acerca de las competencias docentes. Así mismo se establece el marco metodológico en el cual se realizó el estudio y se presentan las conclusiones obtenidas.

1. Marco teórico

Actualmente somos testigos y actores de un nuevo esquema socioeconómico y cultural. Han dejado de ser fuente de riqueza las actividades agrícolas, pecuarias e industriales. Ahora la recopilación y uso de información apoyadas en las tecnologías de información y comunicación, son las herramientas y métodos que se utilizan para recabar, retener, utilizar o distribuir información (Bologna y Walsh, 1997), y se consolida como la fuerza de trabajo que caracteriza a la sociedad humana del siglo XXI.

Ante el uso de esas tecnologías, se presenta una dinámica de expansión fomentado por la globalización, la flexibilidad organizativa y en el aumento del poder de las empresas (Castells, 1996). En este sentido, se forma la sociedad de la información, con el incremento en la recopilación y uso de información facilitado por el auge de las telecomunicaciones y el uso de las computadoras, que permiten la interconexión a través de redes y la distribución de información por todo el mundo.

De esta sociedad se desprende la del conocimiento, que ha sido reconocida por las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, (UNESCO) como un factor de desarrollo para todos los países. Para este organismo la sociedad del conocimiento es aquella que identifica, produce, trata, transforma, difunde y utiliza información para crear y aplicar conocimiento con la finalidad de promover la autonomía y desarrollo del ser humano (UNESCO, 2005,1).

La sociedad del conocimiento demanda profesionales que además de poseer conocimientos, habilidades, actitudes y valores, tengan criterio y capacidad para tomar decisiones en la resolución de problemas que le demanda su contexto (Casado, 2009).

Ante este panorama, la Educación Superior debe renovar su visión para ser congruente con las características de la sociedad del conocimiento. Ahora tiene que proporcionar las herramientas para aprender a aprender, adaptarse al cambio e innovar; fomentar la interdisciplinariedad para actuar en un mundo cada vez más complejo; promover la formación integral en la cual se potencien las capacidades cognitivas y sociales con la adquisición de los conocimientos conceptuales, procedimentales y actitudinales; y vincularse con el sector productivo (Cano, 2007). Para lograrlo, es necesario que transforme el papel del docente, de los estudiantes, del proceso enseñanza-aprendizaje, de la investigación y de la gestión escolar (Tomás, 2001).

En este sentido, diferentes organismos internacionales han impulsado un cambio sustancial en los esquemas educativos. En la Conferencia Mundial sobre Educación Superior, celebrada en la UNESCO en 1998, se mostró la necesidad de promover el aprendizaje permanente y la construcción de competencias que contribuyeran al desarrollo cultural, social y económico.

Así mismo, la Declaración de Bolonia (1999) y el Proyecto Tuning América Latina (2005) impulsan una Educación basada en Competencias, con el objetivo de mejorar el aprendizaje de los estudiantes, diseñar currículos innovadores, aumentar la vinculación entre el mundo académico y la práctica profesional, así

como el reconocimiento de los estudios universitarios en toda la comunidad europea (López y Farfán, 2005). Además, esta educación debe ser flexible, abierta y relacionada con los sectores productivos de su entorno.

Tobón (2006) menciona que la educación basada en competencias brinda los principios, indicadores y elementos necesarios para orientar el currículo, la docencia, el aprendizaje y la evaluación. Bajo este paradigma el estudiante se vuelve un sujeto activo, principal protagonista del proceso de enseñanza-aprendizaje, desarrolla su pensamiento crítico y creativo, es capaz de resolver problemas y tomar decisiones (Álvarez, 2011).

De igual forma, el aprendizaje se erige en el centro de este tipo de educación. Se aprende haciendo, aplicando la teoría en la práctica, cuestionando, interactuando, colaborando, ganando experiencia en cada una de las actividades que se planean para tal fin.

Ante estas circunstancias, no puede quedar excluido el papel del docente en la educación basada en competencias, pues ahora debe guiar y acompañar al estudiante en su proceso de aprendizaje, brindarle los apoyos necesarios para la mejora continua tanto lo personal como en lo académico, diseñar diferentes estrategias que promuevan el desarrollo de habilidades cognitivas, la aplicación de la teoría en la práctica y la expresión tanto oral como escrita de opiniones, además de la resolución de problemas relacionados con la profesión.

Rueda (2009) menciona que la incorporación de las competencias en la educación presenta la oportunidad de evaluar críticamente cada uno de los componentes de la práctica educativa al analizar las actividades desarrolladas por los profesores y estudiantes.

Ahora bien, en la conceptualización de las competencias se han identificado diferentes enfoques. Unos siguen el enfoque funcionalista que se basa en la observación de comportamientos aplicados en la

realización de una tarea (Flores, 2006). Otros tienen una visión formativa en la cual las competencias se articulan el saber conocer, saber hacer y saber valorar con las habilidades intelectuales, cognitivas, sociales, espirituales y metacognitivas, además de la toma de decisiones (Orozco, 2000 y Cano, 2007).

Teniendo como marco la visión formativa, las competencias son sinónimo de conocimientos, saberes, procesos y aptitudes. Gallart y Jacinto (1995) mencionan que son conocimientos teóricos acompañados por cualidades y capacidades para tomar decisiones; Lasnier (2000) las define como el conjunto de saberes técnicos, metodológicos, sociales y participativos que se aplican en una determinada situación; Tobón (2006) las conceptualiza como los procesos complejos de desempeño responsable que se llevan a cabo en un determinado contexto; Agudín (2001) determina que son saberes de ejecución en un contexto específico y para Perrenoud (2001) es la aptitud para enfrentar con eficacia situaciones análogas, movilizandole a conciencia, rápida, pertinente y creativamente diversos recursos cognitivos. En estas definiciones el elemento constante es el contexto, esto es, que el conocimiento, proceso o aptitud es evidente cuando se observan sus resultados en una determinada situación.

Enfatizando, *“... una persona es competente cuando actúa de manera pertinente con un entorno particular, eligiendo y movilizandole un equipamiento doble de recursos: recursos personales (conocimientos, saber hacer, cualidades, cultura, recursos emocionales...) y recursos de redes (bancos de datos, redes documentales, redes de experiencia especializada, etc.)... (Le Boterf, 2001, p. 54).*

Para algunos estudiosos del tema, las competencias tienen tres elementos: información, el desarrollo de una habilidad y la puesta en acción en una situación inédita (Díaz, 2006); para otros, son los conocimientos, procedimientos y actitudes integrados a una personalidad que toman sentido en una acción, se adquieren a través de la formación y la experiencia. Proporcionan los elementos para desarrollar una función eficiente en un contexto específico (Cano, 2007).

Cabe aclarar que las competencias no son conocimientos, habilidades o actitudes en sí mismas, sino que favorecen la integración, la movilización de estos elementos en una determinada situación que es única e

irrepetible. Los esquemas mentales de cada individuo las seleccionan y aplican en forma consciente, rápida y eficaz (Perronoud, 2004).

En el caso concreto de las competencias docentes, éstas proyectan una nueva conceptualización de la función del educador. Monereo (s.f) menciona que estas competencias son el conjunto de conocimientos y estrategias que facultan al docente para enfrentar problemas, conflictos y dificultades que se le presentan en su ejercicio profesional cotidiano.

Las competencias plantean un perfil docente formado por los conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes y valores requeridos para promover la formación integral del estudiante en el saber, saber hacer en la vida y para la vida, el saber ser, saber emprender, saber vivir en comunidad y saber trabajar en equipo.

Existe una diversidad y heterogeneidad en la tipología de las competencias docentes (Tabla 1) debido a las distintas funciones que deben desarrollar los profesores en cada una de las instituciones de Educación superior y a las distintas tipologías de profesionales dedicados a esta área del conocimiento.

Tabla 1
Tipología de competencias docentes

| Zabalza (2003) | Perronoud (2004) | Mas (2011) | Álvarez (2011) | Smith y Simpson (1995) | Rodríguez (2003) |
|---|---|---|---|------------------------|--|
| Diseño y planificación de la docencia con sentido de proyecto formativo | Organizar y animar situaciones de aprendizaje | Diseñar la guía docente conforme a las necesidades, contexto y perfil profesional | Conocimiento disciplinario y pedagógico | Scholastics Skills | Tener dominio pertinente del saber de su campo disciplinar |

| | | | | | |
|--|--|--|---------------------------------------|---------------------------------------|--|
| Organización de las condiciones y ambientes de trabajo | Gestionar la progresión de los aprendizajes | Desarrollar el proceso de enseñanza-aprendizaje propiciando oportunidades de aprendizaje individual y grupal | Habilidades de gestión | Planning Skills | Ser reflexivo, investigar e indagar sobre su propia práctica docente |
| Selección de contenidos interesantes y forma de presentación | Concebir y promover la evolución de dispositivos de diferenciación | Tutorizar el proceso de aprendizaje del alumno | Función de tutoría | Management Skills | Dominar herramientas de diseño, planificación y gestión curricular |
| Materiales de apoyo a los estudiantes | Implicar a los alumnos en sus aprendizaje y su trabajo | Evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje | Capacidades culturales y contextuales | Presentation and Communication Skills | Tener motivado para la innovación docente |
| Metodología didáctica | Trabajar en equipo | Contribuir activamente a la mejora de la docencia | Capacidades comunicativas | Evaluation and Feedback Skills | Ser facilitador del aprendizaje |
| Incorporación de las nuevas tecnologías de información y recursos diversos | Participar en la gestión de la escuela | Participar activamente en la dinámica académico-organizativa de la institución. | Capacidades sociales | Interpersonal Skills | Trabajar en colaboración del equipo docente |

| | | | | | |
|---|---|--|----------------------------------|--|----------------------------|
| Atención personal a los estudiantes y sistemas de apoyo | Informar e implicar a los padres | | Capacidades metacognitivas | | Ser tutor |
| Estrategias de coordinación con los colegas | Utilizar nuevas tecnologías | | Capacidades tecnológicas | | Ser profesionalmente ético |
| Sistemas de evaluación utilizados | Afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión | | Características de investigación | | |
| Mecanismo de revisión del proceso | Gestionar la propia formación continua | | | | |

Independientemente del nombramiento que reciban las competencias, éstas deben reflejar la capacidad reflexiva del docente sobre su práctica educativa (Perrenoud, 2004). De esta forma *“el docente queda definido como un intelectual que es capaz de adherirse a la gestión de un proyecto curricular institucional, diseñar su docente, planificar su actuación en forma crítica y creativa además de resolver los problemas la profesión docente le plantea”* (Guzmán y Marín, 2001).

2. Metodología

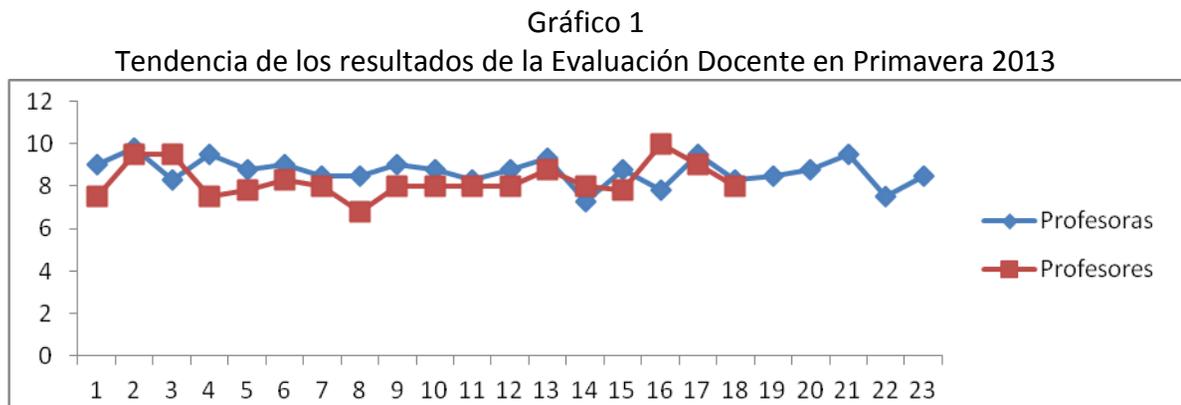
2.1 Objetivo general

La investigación se ha centrado en comparar el desempeño de las competencias docentes de los profesores y profesoras que desarrollaron su actividad en la formación profesional en Ciencias de la Salud en una institución privada de la ciudad de Puebla en el periodo Primavera 2013.

2.2 Diseño de la investigación

La investigación es cuantitativa, no experimental y transversal, enfocada a comparar los resultados obtenidos en la evaluación docente entre profesoras y profesores.

La población estudiada está constituida por 41 profesores (23 mujeres y 18 hombres) que impartieron las asignaturas correspondientes al plan de estudios en el periodo Primavera 2013, misma que se constituye en la fuente secundaria de investigación (Gráfico 1). La fuente primaria son los resultados obtenidos en la evaluación docente.



Fuente: Registro interno

Debido al reducido número de profesores, se decide hacer un censo.

El instrumento para la recolección está conformado por 19 ítems agrupados en cinco variables que son aprendizaje significativo, planeación de la enseñanza, evaluación del aprendizaje, creatividad en la enseñanza y ambientes de aprendizaje, todos ellos están medidos en una escala Likert 4, donde la posición uno corresponde a *totalmente en desacuerdo* y la cuatro a *totalmente de acuerdo*.

Para la prueba piloto, el cuestionario se aplicó a 30 estudiantes de licenciatura que no pertenecen a la población seleccionada pero con características similares a ella. Esto permitió afirmar que el instrumento es confiable porque el Alfa de Cronbach global y el de cada una de sus variables es cercano a 1, sin que los correspondientes a ellas sean mayores que el global (Tabla 2). Además es válido porque de acuerdo a Vila, Küster y Aldás (2000), todas las correlaciones son significativas y menores al Alfa de Cronbach en cada una de las variables.

Tabla 2
Cálculo de la confiabilidad

| | |
|-----------------------------|------|
| Global | .918 |
| Aprendizaje significativo | .822 |
| Planeación de la enseñanza | .866 |
| Evaluación del aprendizaje | .739 |
| Creatividad en la enseñanza | .756 |
| Ambientes de aprendizaje | .696 |

2.4 Hipótesis

Hipótesis 1: *Existe diferencia significativa en el promedio global de los profesores y profesoras.*

Hipótesis 2: *Existe diferencia significativa en los promedios obtenidos en la planeación de la enseñanza de los profesores y profesoras.*

Hipótesis 3: *Existe diferencia significativa en los promedios obtenidos en la evaluación del aprendizaje de los profesores y profesoras.*

Hipótesis 4: *Existe diferencia significativa en los promedios obtenidos en la creatividad de la enseñanza de los profesores y profesoras.*

Hipótesis 5: Existe diferencia significativa en los promedios obtenidos en los ambientes de aprendizaje de los profesores y profesoras.

Resultados

Una vez recolectados los datos se procedió a probar las hipótesis planteadas, utilizando la t de Student que permite comparar las medias de poblaciones independientes de diferente tamaño (Levin, 1979). Se contrastaron los valores de t calculados con los obtenidos en tabla con una significancia del 5% para determinar la aceptación o rechazo de la hipótesis nula. Los datos obtenidos se muestran en la Tabla 3.

Tabla 3.
Valores de la t Student calculada y su valor de tabla

| | t calculada | t tabla |
|-----------------------------|-------------|---------|
| Aprendizaje significativo | 1.78 | 2.06 |
| Planeación de la enseñanza | 1.94 | 2.06 |
| Evaluación del aprendizaje | 1.30 | 2.06 |
| Creatividad en la enseñanza | 0.98 | 2.06 |
| Ambientes de aprendizaje | 1.07 | 2.06 |

Prueba para la Hipótesis 1: Existe diferencia significativa en los promedios globales de los profesores y profesoras. El valor calculado para t fue de 1.78 que es menor a la obtenida en tabla (2.06). **La hipótesis de investigación se rechaza.**

Prueba para la Hipótesis 2: Existe diferencia significativa en los promedios obtenidos en la planeación de la enseñanza de los profesores y profesoras.

El valor calculado para t fue de 1.94 que es menor a la obtenida en tabla (2.06). **La hipótesis de investigación se rechaza.**

Prueba para Hipótesis 3: *Existe diferencia significativa en los promedios obtenidos en la evaluación del aprendizaje de los profesores y profesoras.* El valor calculado para t fue de 1.30 que es menor a la obtenida en tabla (2.06). **La hipótesis de investigación se rechaza.**

Prueba para la Hipótesis 4: *Existe diferencia significativa en los promedios obtenidos en la creatividad de la enseñanza de los profesores y profesoras.* El valor calculado para t fue de 0.98 que es menor a la obtenida en tabla (2.06). **La hipótesis de investigación se rechaza.**

Prueba para la Hipótesis 5: *Existe diferencia significativa en los promedios obtenidos en los ambientes de aprendizaje de los profesores y profesoras.* El valor calculado para t fue de 1.07 que es menor a la obtenida en tabla (2.06). **La hipótesis de investigación se rechaza.**

Conclusiones

El objetivo de este estudio fue comparar los desempeños de las competencias de los profesores que desarrollan su práctica educativa en una institución de Educación Superior en el área de la salud.

Los resultados obtenidos demuestran que no existe diferencia significativa entre las profesoras y profesores ya que ambos dominan la teoría de la asignatura que imparten, aplican la teoría a situaciones prácticas y dan a conocer la importancia que tiene la asignatura en la formación del perfil profesional, aspectos que hacen referencia al aprendizaje significativo.

En cuanto a la competencia de planeación de la enseñanza, los estudiantes afirman que no existe diferencia en la forma en que la llevan a cabo, ya que ambos grupos la presentan en forma clara, planean diferentes estrategias que promueven su aprendizaje y desarrollan la planeación presentada al inicio del curso.

De igual forma, la competencia de evaluación del aprendizaje, es abordada por los docentes con las mismas características, esto es, que utilizan diferentes métodos para evaluar, comunican los criterios que utilizan para evaluarlos y les proporcionan recomendaciones para mejorar su aprendizaje.

Otro aspecto a considerar, es la creatividad de la enseñanza, competencia que se evidencia con la promoción del desarrollo de la imaginación, la búsqueda de diferentes soluciones a un problema y el diseño de estrategias de aprendizaje novedosas, misma que es desarrollada en forma similar por ambos grupos de profesores.

Por último, tanto los profesores como las profesoras promueven ambientes de aprendizaje que despiertan la curiosidad por seguir aprendiendo, el gusto por la lectura, la redacción de textos, el diálogo para resolver problemas que se suscitan dentro del aula, clarifican las normas de convivencia y el trabajo grupal.

BIBLIOGRAFÍA

- Argudín, Y. (2001). Educación basada en competencias. *Revista de educación. Nueva Época*, 19.
- Barrón, C. (2000). La educación basada en competencias en el marco de los procesos de globalización. En Valle, M.A (Coord.): *Formación en competencias y certificación profesional*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Cano, E. (2005). *Cómo mejorar las competencias de los docentes*. Guía para la autoevaluación y el desarrollo de las competencias del profesorado. Barcelona: Graó.
- Cano, E. (2007). Las competencias de los docentes. En Ministerio de Educación y Ciencia (Ed.) *El desarrollo de competencias docentes en la formación del profesorado*. España: Secretaría General Técnica.
- Casado, J.M. (2009). Reinventar la educación para garantizar la competitividad. *Harvard Deusto Business Review*. (28-30).
- Coll, C. (s/f). *Competencias básicas y saberes fundamentales*. Proyecto Basic. Fundación Jaume Bofill.
- Díaz, A. (2006). El enfoque de competencias en la educación. ¿Una alternativa o un disfraz de cambio? *Perfiles Educativos*, 28(111),7-36.
- Flores, G. (2006). Hacia una conceptualización de competencias y habilidades docentes. Ponencia presentada en el Congreso Estatal de Investigación Educativa "Actualidad, prospectiva y retos".

- Guzmán, I. y Marín, R. (2011). La competencia y las competencias docentes: reflexiones sobre el concepto y la evaluación. REIFOP, 14, 1, 151-163. Recuperado de <http://www.aufop.com>.
- Le Boterfg, G. (2001). Ingeniería de las competencias. Barcelona: Gestión 2000.
- Levin, J. (1979). *Fundamentos de estadísticas para la investigación social*. México: Harla.
- López, A. y Farfán, P.E. (2005). El enfoque por competencias en la educación. Ponencia presentada en el Quinto Congreso Nacional y Cuarto Internacional "Retos y Expectativas de la universidad". México. Universidad Autónoma de Tamaulipas. Recuperado de <http://www.congresoretosyexpectativas.udg.mx/Framesetmemorias.htm>
- Mas, O. (2011). El profesor universitario: sus competencias y formación. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 15, 3. Recuperado de <http://www.ugr.es/~recfpro/rev153COL1.pdf>
- Monereo, C. (s.f). Las competencias profesionales de los docentes. Recuperado de <http://www.encuentro-practico.com/pdf10/competencia-profesional.pdf>
- Orozco, B. (2000). De lo profesional a la formación en competencias: Giros conceptuales en la noción universitaria. En: Ma. A. Valle Flores (Coord.) "Formación en competencias y certificación profesional". México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Perrenoud, P. (2004). Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Barcelona: Graó.
- Rueda, M. (2009). La evaluación del desempeño docente: consideraciones desde el enfoque por competencias. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 11, 2. Recuperado de <http://redie.uabc.mx/vol11no2/contenido-rueda3.html>.
- Smith, R. D. y Simpson, K.S. (1995), Validating teaching competencies for graduate teaching assistants: a national estudy using the Delphi Method. En *Innovative Hight Education*, 2, 18, (133-143).
- Tobón, S. (2006). *Aspectos básicos de la formación basada en competencias*. Proyecto Messup, Talca, Colombia.
- Tomás, M. (2001). Presentación. *Educar*, 28, 6-9.
- Vila, L.N., Küster, B.I. y Aldás, J. (2000). Desarrollo y validación de escalas de medida en marketing. En Aldás, J. (Ed.) *Análisis de datos multivariable*. Valencia: Universidad de Valencia.
- Zabalza, M.A. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario*. Calidad y desarrollo profesional. España: Narcea editores.