



UNIVERSIDAD DE GRANADA

**PROGRAMA OFICIAL DE DOCTORADO
"INVESTIGACIÓN EDUCATIVA PARA EL DESARROLLO DEL
CURRÍCULO Y DE LAS ORGANIZACIONES ESCOLARES"
(UNIVERSIDAD DE GRANADA, ESPAÑA, Y UNIVERSIDAD
AUTÓNOMA DE YUCATÁN, MÉXICO)**

TESIS DOCTORAL

***PERCEPCIONES DEL PROFESORADO
UNIVERSITARIO DE CIENCIAS DE LA
SALUD ACERCA DE SUS
COMPETENCIAS DOCENTES.
UN ESTUDIO REALIZADO EN LA
PENÍNSULA DE YUCATÁN, MÉXICO***

Doctoranda: MARISA DEL SOCORRO ZALDÍVAR ACOSTA

Director: Dr. OSWALDO LORENZO QUILES

MÉRIDA (YUCATÁN, MÉXICO), 2016

Editor: Universidad de Granada. Tesis Doctorales

Autora: Marisa del Socorro Zaldivar Acosta

ISBN: 978-84-9125-943-5

URI: <http://hdl.handle.net/10481/43909>



UNIVERSIDAD DE GRANADA

**PROGRAMA OFICIAL DE DOCTORADO
"INVESTIGACIÓN EDUCATIVA PARA EL DESARROLLO DEL
CURRÍCULO Y DE LAS ORGANIZACIONES ESCOLARES"
(UNIVERSIDAD DE GRANADA, ESPAÑA, Y UNIVERSIDAD
AUTÓNOMA DE YUCATÁN, MÉXICO)**

TESIS DOCTORAL

***PERCEPCIONES DEL PROFESORADO
UNIVERSITARIO DE CIENCIAS DE LA
SALUD ACERCA DE SUS
COMPETENCIAS DOCENTES.
UN ESTUDIO REALIZADO EN LA
PENÍNSULA DE YUCATÁN, MÉXICO***

Doctoranda: MARISA DEL SOCORRO ZALDÍVAR ACOSTA

Director: OSWALDO LORENZO QUILES

MÉRIDA, (YUCATÁN, MÉXICO), 2016



UNIVERSIDAD DE GRANADA

PROGRAMA OFICIAL DE DOCTORADO EN INVESTIGACIÓN EDUCATIVA PARA EL DESARROLLO DEL CURRÍCULO Y DE LAS ORGANIZACIONES ESCOLARES (UNIVERSIDAD DE GRANADA, ESPAÑA, Y UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE YUCATÁN, MÉRIDA-MÉXICO)

OSWALDO LORENZO QUILES, Doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación y Profesor Contratado Doctor en la Facultad de Educación y Humanidades de Melilla de la Universidad de Granada,

en calidad de Director de la Tesis Doctoral que presenta **D^a MARISA DEL SOCORRO ZALDÍVAR ACOSTA**, Licenciada en Nutrición por la Universidad Autónoma de Yucatán (México), con el título ***PERCEPCIONES DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO DE CIENCIAS DE LA SALUD ACERCA DE SUS COMPETENCIAS DOCENTES. UN ESTUDIO REALIZADO EN LA PENÍNSULA DE YUCATÁN, MÉXICO,***


INFORMA:

Que el trabajo de investigación realizado por la doctoranda reúne los requisitos científicos, metodológicos y formales, así como de calidad y originalidad, precisos para su Lectura y Defensa pública ante el Tribunal que debe juzgarlo. Por todo ello, procede autorizar la presentación del trabajo.

Para que conste a los efectos procedentes, firmo el presente informe en Melilla, a 19 de mayo de 2016.

A handwritten signature in blue ink, appearing to read 'Lorenzo Quiles'.

Fdo.: Dr. Oswaldo Lorenzo Quiles

A handwritten signature in blue ink, appearing to read 'Marisa del Socorro Zaldívar Acosta'.

Fdo.: Marisa del Socorro Zaldívar
Acosta

La doctoranda Marisa del Socorro Zaldívar Acosta y el director de la tesis doctoral, Dr. Oswaldo Lorenzo Quiles, garantizamos con nuestra firma que el trabajo ha sido realizado por la alumna bajo la dirección del director y, hasta donde nuestro conocimiento alcanza, se han respetado los derechos de otros autores a ser citados, cuando se han utilizado sus resultados o publicaciones.

Melilla, 19 de mayo de 2016.

Director del trabajo



Fdo.: Oswaldo Lorenzo Quiles Fdo.: Marisa del Socorro Zaldívar Acosta

AGRADECIMIENTOS

Este trabajo de tesis doctoral se ha concluido gracias al apoyo, comprensión y amor de las personas que estuvieron a mi lado durante este recorrido de experiencias y aprendizaje. Agradezco dicho apoyo a todos mis amigos, que me apoyaron, me respaldaron, me tuvieron la paciencia y la comprensión necesaria en todo momento.

Agradezco especialmente al Dr. Oswaldo Lorenzo Quiles, director de ésta tesis doctoral, su profesionalismo, su dedicación, su tiempo y la confianza brindada en mi trabajo y en mi persona, y sobre todo por su amistad. Gracias también por su compañerismo, colaboración y motivación, siempre brindados en todos y cada uno de los trabajos realizados, y por haber compartido sus experiencias y conocimientos para mi aprendizaje.

Agradezco especialmente a la Mtra. María Elena Barrera Bustillos que creyese en mí en todo momento. Gracias maestra por su confianza y por el apoyo que recibí siempre de usted. Siempre será un ejemplo para mí.

Un agradecimiento especial a la Mtra. Gladys Julieta Guerrero Walker, quien me ha apoyado y motivado para concluir esta tesis.

Agradezco a la Mtra. Cecilia Guillermo, al Dr. Pedro canto Herrera, al Dr. Mario Martín, al Dr. Israel Méndez Ojeda y demás compañeros y amigos la manera especial en la que pusieron un granito de arena para el logro de los objetivos de este trabajo, gracias por su amistad y su confianza.

Agradezco también a las autoridades de las Universidades públicas y privadas de la Península de Yucatán por todo el apoyo brindado en la tesis.

Agradezco también al Dr. José Luis Aróstegui y a la Dra. Edith Cisneros su amistad, sus consejos y su guía durante el estudio del doctorado.

Gracias Gus, Sara y Moni, mis amores, por su comprensión, paciencia y acompañamiento siempre y en todo momento que lo necesité.

Gracias mamá Soco y Lupis por su cariño y apoyo, gracias papá Milo por tu enseñanza de todos los días y por tan bellas experiencias por las calles de España.

Gracias, Dios.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	23
MARCO TEÓRICO	31
CAPÍTULO 1. COMPETENCIAS DOCENTES DEL PROFESORADO	
UNIVERSITARIO	33
1.1. El concepto de competencia docente en la Educación Superior	42
1.2. Modelos de Competencias Docentes	49
1.2.1. Desarrollo de Competencias Docentes.....	64
1.3. Metodologías de enseñanza en la universidad70
1.4. Competencias docentes en el área de salud	73
1.4.1. Competencias docentes en las ciencias de la salud en México	83
1.5 Formación pedagógica del profesorado universitario.....	93
1.5.1. Modelos de formación del profesorado Universitario	99
1.5.2. Nuevas perspectivas para los procesos de formación del profesorado universitario	105
CAPÍTULO 2. PERCEPCIONES Y CONCEPCIONES DEL PROFESORADO RESPECTO A SU PRÁCTICA DOCENTE	111
2.1 El concepto de percepción y concepción desde diferentes teorías.....	112

2.2 Percepciones y concepciones del profesorado	
 respecto a su práctica docente.....	123
2.3 Instrumentos que miden la percepción y	
 concepción del profesorado universitario acerca	
 de su práctica docente.....	137
CAPÍTULO 3. LAS UNIVERSIDADES EN LA PENÍNSULA DE YUCATÁN,	
MÉXICO	155
 3.1. La Educación Superior en México.....	155
 3.2. Reseña histórica de la Universidad Autónoma de	
 Yucatán	164
 3.3. Reseña histórica de la Universidad Autónoma de	
 Campeche	169
 3.4. Reseña histórica de la Universidad de Quintana Roo	173
 3.5 Las universidades privadas en la Península de Yucatán,	
 México	178
ESTUDIO EMPÍRICO.....	187
CAPÍTULO 4. PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN	
Y MÉTODO	189
 4.1. Planteamiento de la investigación	189
 4.2. Objetivos	192
 4.2.1. Objetivo General	192

4.2.2. Objetivos específicos	192
4.3. Método	193
4.3.1. Participantes	195
4.3.1.1. Participantes en el pilotaje del instrumento de recogida de datos	195
4.3.1.2 Participantes del estudio de investigación	202
4.4 Instrumento de recogida de datos	214
4.4.1. Dimensiones de análisis del instrumento de recogida de datos en su primera versión	217
4.4.2. Parámetros de calidad	223
4.4.3. Procedimiento de recogida de datos	249
 CAPÍTULO 5. RESULTADOS	 251
5.1. Percepción de los profesores de la Universidad Autónoma de Yucatán acerca de sus competencias docentes	 252
5.2. Percepción de los profesores de la Universidad Autónoma de Campeche acerca de sus competencias docentes	 259
5.3. Percepción de los profesores de la Universidad de Quintana Roo acerca de sus competencias docentes	 271

5.4. Percepción del profesorado de la Universidad Anáhuac Cancún acerca de sus competencias docentes	283
5.5. Percepción del profesorado de la Universidad Anáhuac Mayab acerca de sus competencias docentes	295
5.6 Percepción del profesorado de la Universidad Modelo acerca de sus competencias docentes	307
5.7 Percepción del profesorado de la Universidad Marista acerca de sus competencias docentes	319
5.8 Comparación de la percepción de las competencias docentes del profesorado participante con las variables “Edad”, “Sexo” y “Antigüedad docente”	332
5.9 Opinión del profesorado universitario de ciencias de la salud acerca de las competencias que desarrolla en el aula	353
CAPÍTULO 6. DISCUSIÓN, CONCLUSIONES Y PROPUESTA DE MEJORA.....	363
6.1. Discusión y conclusiones de explorar las percepciones del profesorado de la Universidad Autónoma de Yucatán acerca de sus competencias docentes	363

6.2. Discusión y conclusiones de explorar las percepciones del profesorado de la Universidad Autónoma de Campeche acerca de sus competencias docentes	369
6.3. Discusión y conclusiones de explorar las percepciones del profesorado de la Universidad de Quintana Roo acerca de sus competencias docentes	373
6.4. Discusión y conclusiones de explorar las percepciones del profesorado de la Universidad Anáhuac Cancún acerca de sus competencias docentes	375
6.5. Discusión y conclusiones de explorar las percepciones del profesorado de la Universidad Anáhuac Mayab acerca de sus competencias docentes	378
6.6. Discusión y conclusiones de explorar las percepciones del profesorado de la Universidad Modelo acerca de sus competencias docentes	379
6.7. Discusión y conclusiones de explorar las percepciones del profesorado de la Universidad Marista acerca de sus competencias docentes	381
6.8 Discusión y conclusiones de comparar la variable Edad y las percepciones de las competencias docentes del profesorado universitario	383
6.9 Discusiones y conclusiones de comparar la variable Sexo y las percepciones de las competencias docentes del profesorado universitario	384

6.10 Comparaciones entre la variable Años de docencia y las percepciones de las competencias docentes del profesorado universitario	385
6.11 Discusión y conclusiones de la opinión del profesorado universitario de ciencias de la salud acerca de su Práctica docente	388
6.12 Propuesta de mejora	392
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	395
ANEXOS	421
 Anexo A. Cuestionario (para validación) Percepciones del profesorado universitario de ciencias de la salud acerca de sus competencias docentes	
 Anexo B. Oficio de invitación para los jueces expertos	
 Anexo C. Cuestionario para validación por los jueces expertos	
 Anexo D. Cuestionario (definitivo) Percepciones del profesorado universitario de ciencias de la salud acerca de sus competencias docentes	

INTRODUCCIÓN

INTRODUCCIÓN

En los últimos años, el sistema educativo mexicano ha realizado modificaciones y cambios en su modelo de enseñanza, desde el nivel educativo básico hasta el nivel superior. Este cambio de rumbo en política educativa trata de dar respuesta a las necesidades y demandas de una sociedad diferente, globalizada y con influencia de las tecnologías de la información y de la comunicación. En este escenario, los profesores, específicamente del nivel superior, entran en una dinámica de formación, cambio y adecuación pedagógica que les exige desarrollar competencias docentes que deben dar respuesta al nuevo modelo educativo y a las necesidades de los estudiantes.

Existen profesores de universidad que están implementando estrategias de enseñanza-aprendizaje, formados como docentes, adicional a su formación profesional y disciplinar específica, pero también existen profesionales que no cuentan con formación pedagógica y que laboran como docentes en universidades, impartiendo clases en el área disciplinar de su formación. Estos docentes, motivados por diferentes factores, implementan estrategias de enseñanza y de aprendizaje con base en su experiencia o tomando de modelo a profesores experimentados. El presente estudio de tipo exploratorio pretende abordar la percepción que el profesor universitario del área de la salud tiene de su práctica pedagógica. Para ello, se ha llevado a cabo un estudio de naturaleza cuantitativa.

Para la realización de este trabajo de tesis doctoral se construyó el sustento teórico a través de la selección de la bibliografía más actualizada y

relevante, recurriendo a autores como Danielson, (2011) Demuth, (2015), Prieto, Mijares & Llorent, (2015), quienes exponen opiniones y reflexiones acerca de las políticas educativas actuales, así como de los estudios acerca del desempeño docente que por ende implica a las competencias en el aula de los profesores universitarios.

Otros autores que formaron parte del estado de arte de esta tesis son Nóvoa & Amante (2015), quienes entienden que aunque la enseñanza es la razón primordial de la universidad, las competencias pedagógicas del profesorado permanecen sin cambios. Es decir, no se observa que vaya al ritmo de las innovaciones, lo que ha requerido que las instituciones de educación superior se ocupen de llevar a cabo una profunda transformación de las ideas y de las prácticas de enseñanza en la universidad.

También se incorporaron en el sustento de este trabajo estudios similares que permitieron tener un panorama claro de lo que actualmente está ocurriendo en las universidades del mundo acerca de la práctica docente, como el de Atkinson & Bolt (2010), quienes exponen que para mejorar la enseñanza y el aprendizaje de una universidad se necesita investigación e intervención del profesorado. Éstos autores proponen metodologías para mejorar la práctica docente a través de la observación de clases y posteriormente la discusión de la información recolectada por parte del observado y el observador.

Así mismo, se indagó acerca de la formación que se lleva a cabo en el mundo, y específicamente en Latinoamérica, de los profesores universitarios, cuya formación inicial proviene normalmente de disciplinas diferentes a la pedagogía, docencia y educación. Al respecto, se puede mencionar el trabajo

de Askerc & Kocar (2015), en el cual se examinó la enseñanza en la educación superior en Eslovenia, mostrando que los profesores universitarios comienzan a dar importancia al aspecto pedagógico de la práctica docente, aun cuando éstos nunca habían recibido formación pedagógica.

Otro país que se encuentra actualmente realizando un seguimiento de la formación de sus futuros profesionales es Finlandia, donde Hökkä & Eteläpelto (2014) llevaron a cabo un estudio cuyo objetivo fue averiguar la percepción del profesorado respecto a los obstáculos para el desarrollo de la educación docente. Los resultados de este estudio mostraron la necesidad de una renegociación de la identidad profesional, dadas las necesidades sociales actuales de ese país. Además, los autores encuentran en su investigación que los profesores universitarios tienen un fuerte compromiso por proteger su misión de enseñanza, ya que se ven identificados con la asignatura que imparten más que con el método de enseñanza.

En México se expone que “cualquiera que sea la propuesta de formación pedagógica del profesorado universitario adoptado, estará orientada a elevar la calidad de la educación” (Cantarini, Medina & Rueda, 2010, p. 11).

En este sentido el presente trabajo realiza una exploración de la percepción de los profesores universitarios de ciencias de la salud de la Península de Yucatán, México, con la participación de universidades públicas y privadas, de las que participaron 315 docentes de manera voluntaria. Estos expusieron su percepción acerca de sus competencias docentes, a través de un cuestionario de recogida de datos de tipo Likert, construido *ad hoc*, con base en el enfoque cognitivo de De Vicenzi (2009), derivado de teorías

implícitas, cognitivas y psicológicas, así como de los modelos de competencias docentes de Zabalza (2003), Villalobos y Parés (2007) y Tejada (2009).

El instrumento se validó mediante la técnica de juicio de expertos. Se obtuvo su confiabilidad mediante el pilotaje del mismo a 150 profesores del área de ciencias de la salud de universidades privadas de la ciudad de Mérida, capital del estado de Yucatán, México. Posterior a la validación y a la obtención de la confiabilidad del instrumento, se realizaron las modificaciones pertinentes, cuyo resultado final fue un cuestionario con 25 ítems tipo Likert y cinco preguntas abiertas.

El soporte teórico del cuestionario guarda relación con el modo en que se ha obtenido la información del profesorado participante, de quien se pretende averiguar cuáles son sus representaciones mentales sustentadas por las llamadas teorías implícitas, las concepciones que sostienen las personas sobre determinados aspectos de la realidad y su representación mediante el contenido y el formato de dichas representaciones (Rodrigo, Rodríguez & Marrero, 1993). Asimismo, Cruz (2008) menciona que el estudio de los procesos del pensamiento de los profesores, sobre todo al analizar la docencia estudiando los aspectos observables de las habilidades y conocimientos que éstos emplean en su práctica, es necesario para comprender la complejidad de los procesos que se dan en el aula. Por lo tanto, las creencias se declaran como principios que les sirven para orientar sus vidas y las concepciones, y, de acuerdo con Gil & Pessoa (2000), son un elemento que debe ser explícito para su análisis, que permita el mejoramiento de la enseñanza.

Las representaciones construidas por los sujetos se ubican en distintos niveles de complejidad dentro de la estructura cognitiva y su modificación depende, en gran parte, de los niveles representacionales implicados, siendo éstos los modelos mentales, las teorías de dominio y las teorías implícitas, que intervienen para la modificación de acciones, en este caso, de prácticas docentes (De Vicenzi, 2009).

Así mismo, para este estudio se trabajó con profesores de tres universidades públicas y cuatro universidades privadas de la Península de Yucatán, México. Las universidades públicas son: la Universidad Autónoma de Yucatán, ubicada en la ciudad de Mérida, capital del estado de Yucatán, México; la Universidad Autónoma de Campeche, ubicada en la ciudad de Campeche, capital del estado de Campeche, México; y la Universidad de Quintana Roo, ubicada en la ciudad de Chetumal, capital del estado de Quintana Roo, México. Las cuatro universidades privadas participantes en el estudio son: Universidad Anáhuac Cancún, ubicada en la Ciudad de Cancún, Quintana Roo, México; Universidad Anáhuac Mayab, Universidad Modelo y Universidad Marista, ubicadas estas tres últimas en la ciudad de Mérida, capital del estado de Yucatán, México.

El análisis de los resultados se llevó a cabo mediante el programa estadístico SPSS y de análisis de contenido cualitativo Atlas.ti. A partir de los análisis realizados se presentan las conclusiones y las propuestas para mejorar este trabajo, así como para continuar explorando las concepciones de los profesores de ciencias de la salud de otras universidades de México, siendo

este estudio un precedente para obtener más información acerca de las competencias docentes que desarrollan los profesores universitarios.

Por un lado, se puede continuar este estudio con el sustento del enfoque cognitivo, el cuál examina el puente entre teorías explícitas e implícitas, es decir, entre acciones reflexivas producidas desde “la metacognición” (Santoianni & Striano, 2006) y las prácticas intuitivas que provienen del sentido común (Gimeno, 1991), que pretenden que el profesor pueda modificar su práctica docente y generar e implementar estrategias pedagógicas, ya que, implícitamente, uno de los propósitos de este estudio es que se reconozcan las competencias que se desarrollan en el aula, así como las que no se llevan a cabo, en el supuesto de una falta de formación en el área pedagógica, docente o educativa de los profesores universitarios participantes.

Por otro lado, este estudio deriva de la inquietud de la autora por averiguar cómo un profesor universitario desarrolla ciertas competencias docentes sin haber sido formado para tal ejercicio. La experiencia de la autora es otro factor que le motivó para llevar a cabo esta investigación, pues al haberse formado profesionalmente en el área de las ciencias de la salud tuvo la oportunidad de ejercer la docencia impartiendo asignaturas de dicha área, pero sin los conocimientos y las habilidades propias de la pedagogía y la docencia. A lo largo del tiempo y ante la necesidad de formarse en competencias pedagógicas, la autora buscó la oportunidad de formarse como docente. De esta forma, se pretende que los resultados obtenidos de este estudio no sólo tengan un beneficio para el profesorado participante, sino que también sean de utilidad en la mejora de la práctica docente de la autora y de profesores

universitarios nóveles que por diversas situaciones se ven involucrados con una profesión diferente a la de su formación inicial.

Se concluye que para que los profesores de ciencias de la salud alcancen el éxito pedagógico no es suficiente poseer una buena formación disciplinar, sino que resulta imprescindible contar también con formación y experiencia docente. Así, las universidades participantes en este estudio deben trabajar colegiadamente con sus profesores en busca de la reflexión, el análisis y la autoevaluación de su práctica pedagógica (Irigoyen, Jiménez & Acuña, 2011), motivándolos y formándolos para que desarrollen competencias como la promoción de un ambiente agradable y respetuoso en el aula, la enseñanza de estrategias de aprendizaje a los alumnos y una relación y acompañamiento favorable y académico a éstos (Zabalza, 2007). Además, la formación pedagógica de los profesores universitarios debe ser un compromiso político de las facultades universitarias mexicanas de ciencias de la salud, para ofrecer una educación holística, pertinente y equitativa, que forme profesionales y ciudadanos preparados para solucionar demandas de la sociedad actual (Jarauta & Medina, 2012).

A continuación se presenta en la figura 1 la estructura de esta tesis doctoral (ver figura 1).

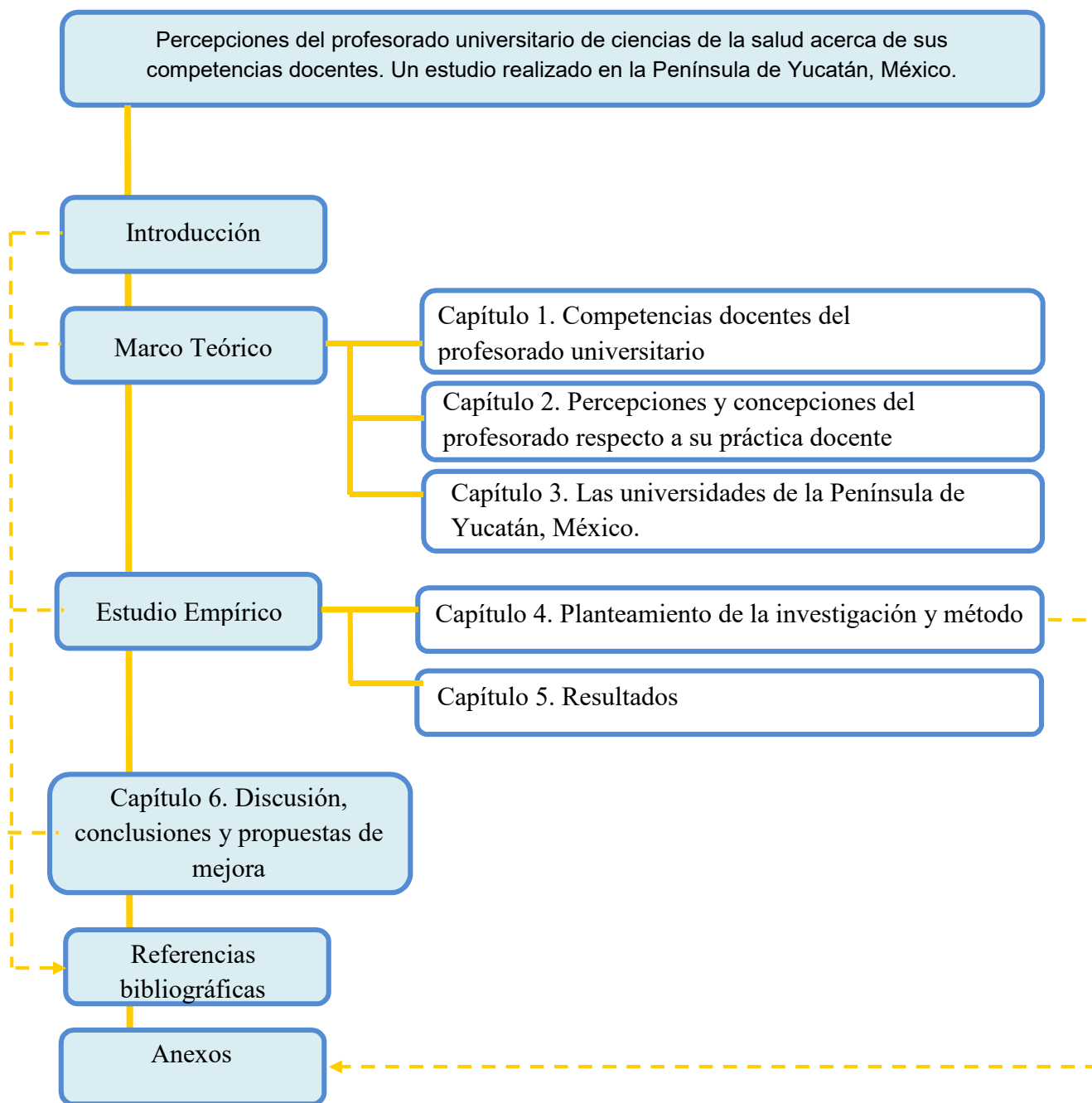


Figura 1. Estructura de la tesis doctoral.

MARCO TEÓRICO

Capítulo 1

Competencias docentes del profesorado universitario

La docencia universitaria ha sido en las últimas décadas un tema de interés académico generado en un contexto de discusión política centrada en la calidad educativa (Lorenzo, Cruz & Herrera, 2014). En este sentido, las autoridades responsables de formular las estrategias políticas dirigidas a la mejora de la enseñanza son conscientes de la dificultad de esta tarea, pues la enseñanza, por su propia naturaleza, siempre puede ser mejorada (Danielson, 2011; Prieto, Mijares & Llorent, 2015).

Demuth (2015) expone que la universidad como institución tiene una doble función, la de crear conocimiento y la de transmitirlo a las nuevas generaciones de profesionales a través de la enseñanza de diferentes disciplinas académicas. Por lo tanto, la docencia universitaria es un factor clave cuando se pretende atender la calidad de la formación de los futuros profesionales.

Lucarelli (2004, citado en Demuth, 2015) define el ámbito de la docencia universitaria como un espacio en el que confluyen aspectos didácticos, curriculares y académicos, así como la orientación específica de las diferentes asignaturas de cada carrera universitaria, con el propósito de la formación profesional en el marco de la educación superior.

La función social de la universidad y de la calidad de la enseñanza se ve influenciada hoy por los cambios en las políticas mundiales globalizadas, que alteran los esquemas sociales e imprimen nuevos perfiles al mundo laboral (Boéssio & Portella, 2009).

En Estados Unidos y Canadá, durante los años ochenta, la calidad educativa se atendía, por un lado, a partir de las características y atributos presentes en los profesores universitarios, y, por otro lado, por las gestiones de los directivos para formar a sus profesores en áreas de educación, pedagogía y docencia (Mogan & Knox, 1987). En años más recientes, algunos estudios al respecto se llevaron a cabo indagando las percepciones de los estudiantes y de los mismos profesores acerca de la educación universitaria; los resultados indican que los participantes están preocupados por tener los conocimientos disciplinares, las habilidades para la enseñanza, la actitud de servicio y la autoevaluación docente (Andeerson, Ingram & Buford, 2012).

En América Latina, en la década de 1990, la calidad de la docencia fue un desafío para los gobiernos ante la creciente demanda educativa de la sociedad, ya que a partir de las transformaciones tecnológicas y sociales se requirió la formación de recursos humanos de alto nivel, por lo que el docente jugó un papel primordial y la oferta educativa se implementó en tres direcciones: la primera, atendiendo el crecimiento de la matrícula, que en algunos países como México, Argentina y Ecuador, ha adquirido un carácter masivo; la segunda, a través de la diversificación del tipo de instituciones educativas de nivel superior, tales como los centros que imparten carreras cortas o los institutos tecnológicos, que se han venido a sumar a las

universidades tradicionales; y la tercera, por la apertura indiscriminada de instituciones de educación superior de índole privado (González, 1990).

Respecto a la calidad de la enseñanza en las ciencias de la salud, Smith, Petersen, Soriano, Friedman & Bensinger (2007) llevaron a cabo un estudio en el que detectaron la necesidad de formar a los docentes universitarios que tenía a su cargo la formación de los futuros profesionales de la salud de Nueva York y Boston. Los resultados de este estudio permitieron diseñar un curso de capacitación en el área de la educación clínica, tanto para los mismos profesores como para los estudiantes interesados en trabajar en la docencia en Facultades de medicina de los EEUU, una vez egresados de sus carreras médicas.

Boéssio & Portella (2009) indican que tradicionalmente la formación exigida a los docentes universitarios se ha limitado al conocimiento profundo de la disciplina que enseñan y que pocos se han preocupado por una formación pedagógica, ya que se piensa que el conocimiento disciplinar, ya sea práctico o teórico, es suficiente y no implica una mayor exigencia en el ejercicio académico docente: “La lógica predominante es que el profesional que labora en la universidad se debe preocupar únicamente de las cuestiones específicas referentes a su área de conocimiento” (Boéssio & Portella 2009, p. 164).

En este mismo sentido, Medina, Garrido & Ribeiro (2011) exponen que el profesor universitario realiza una docencia centrada en el saber académico, globalizado y abundante, pero insuficiente para dar respuesta a la sociedad actual, a la demanda de empleos y a los cambios vertiginosos del desempeño laboral, en donde el uso de las tecnologías es un aspecto importante en la

transformación de la cultura, las organizaciones y los diversos escenarios socio-laborales, así como en los diversos modos de resolver problemas. En este sentido, toma interés la investigación de los procesos de formación en docencia universitaria, en la cual una manera de abordar la actividad que ocurre en dichos escenarios es a partir del análisis de las formas en que se desarrolla esta actividad y de los mecanismos de ayuda que ahí se llevan a cabo con el propósito de ejercer una docencia de calidad (Chávez & Jaramillo, 2014).

Nóvoa & Amante (2015) indican que aun cuando la enseñanza es la razón de la universidad, la pedagogía permanece sin cambios, es decir, no sigue el ritmo de las innovaciones, por lo que existe la preocupación actual de llevar a cabo una profunda transformación de las ideas y de las prácticas de enseñanza en la universidad.

En la Cumbre Mundial sobre la Enseñanza de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE, 2011) se señaló la necesidad de que los docentes cuenten con habilidades para la toma de decisiones, la crítica, la resolución de problemas, la responsabilidad social y la disposición profesional como una actitud para el servicio. Dichas habilidades se consideran importantes para tener calidad en la práctica docente. Por lo tanto, los docentes universitarios de hoy en día necesitan competencias disciplinares y profesionales para innovar constantemente y adaptarse rápidamente a los cambios que se suscitan en la educación.

El profesor universitario es un elemento clave dentro del proceso de innovación, cambio y reforma, aun cuando éste no sea consciente de las

necesidades para satisfacer las exigencias de dicho proceso, ya que en ocasiones no tiene una concepción desarrollada de las competencias que requiere una práctica docente que le permita orientar, guiar y dirigir adecuadamente el proceso de enseñanza y de aprendizaje (Mas, 2011).

El docente, además de contar con conocimientos pedagógicos y disciplinares, es decir, técnicas de enseñanza contextualizadas en la disciplina específica que imparte, debe poner al servicio de esta tarea sus características personales, emociones, sentimientos y pasiones, junto con el compromiso ético, así como mostrar una conducta de respeto, honestidad con sus estudiantes y apertura para compartir sus experiencias didácticas con sus pares, lo que significa también preocuparse del bienestar presente y futuro de los alumnos. Esos conocimientos, habilidades y actitudes se traducen en el quehacer docente como las competencias que debe desarrollar el profesor universitario en pro de la formación profesional de alto nivel de sus estudiantes (Al-Zoubi & Mahasneh, 2013; Boerr (2014):

El término conocimiento del contenido designa el conocimiento teórico-práctico que un profesor tiene de una materia o disciplina, mientras el conocimiento pedagógico general, se refiere al conocimiento y a las creencias que tiene el profesor sobre la enseñanza y el aprendizaje, sin referirse específicamente a un dominio específico (García-Cabero, Loredó & Carraza, 2008, p.6).

Para definir las competencias del profesor universitario, es importante considerar el contexto profesional donde éste se desarrolla. Mas (2011) enumera tres contextos en donde se lleva a cabo la docencia universitaria: el contexto general (entorno socioprofesional, cultural, etc.), el contexto institucional (departamentos, facultad, universidad), y, por último, el microcontexto (aula, laboratorio, etc.). Estos contextos están relacionados y se pueden analizar de manera integrada, lo que permite visualizar los escenarios de actuación profesional y las funciones del profesor universitario, previamente a la delimitación del perfil competencial.

Por otro lado, las instituciones universitarias han tenido que enfrentarse en años recientes a profundos cambios estructurales y organizativos, lo que incluye la preparación de docentes competentes para enfrentar todos los retos y cambios del sector educativo. Sin embargo, se observa en el discurso académico de décadas anteriores que en algunos países, como Reino Unido o Estados Unidos, ya existía la tradición de llevar a cabo programas de formación dirigidos al profesorado universitario novel o principiante, algunos de ellos conocidos como *Beginning Teacher Induction* (Browne, 2010; Bruner, 2009; Gibbs & Coffey, 2004).

La necesidad de los docentes universitarios de formarse en competencias docentes puede ser detectada por ellos mismos a través de la autoevaluación, ya que, de acuerdo con Ayzum (2012), la clave para que la autoevaluación cumpla con su propósito -que es el de mejorar la práctica docente-, pasa por la autocrítica, entendida como la capacidad del docente de distinguir los propios defectos, enfrentarlos y proponerse corregirlos.

En los últimos años, la formación de los profesores universitarios está orientada hacia el desarrollo de competencias docentes generalmente acordes con el modelo educativo de la institución. Al respecto, la Comisión Europea (2014) considera como competencias docentes, entre otras, la habilidad de colaboración interdisciplinaria, la necesidad de que los profesores modelen dicha habilidad, para que sea aprendida por los estudiantes, la incorporación de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC) en su contexto educativo, y la incorporación de técnicas de enseñanza, dándoles un uso adecuado y pertinente de acuerdo con el contenido y características de cada asignatura.

Los primeros enfoques aplicados a la definición de las competencias docentes se centraron en las características personales de los docentes. Las cualidades deseadas estaban relacionadas con la apariencia y el vestuario, el carácter moral y otros aspectos similares. Entre las características deseables del docente, destacaba la noción de que los profesores (en México, *maestros* y *maestras*) debían representar modelos a imitar aceptables para los jóvenes a quienes enseñaban. Este enfoque general fue reemplazado a comienzos de la década de los ochenta por una perspectiva más sistemática respecto al trabajo de la docencia (Danielson, 2011).

Para fines explicativos de este capítulo, se expondrán a continuación los conceptos más utilizados en el marco de las competencias docentes, así como los aspectos más importantes de la práctica docente de los profesores universitarios y los estudios realizados al respecto, haciendo hincapié en las metodologías de enseñanza en las universidades. Concluirá este primer

capítulo presentando el trabajo realizado en las ciencias de la salud respecto a las competencias de los docentes universitarios, así como la formación pedagógica de los profesores universitarios que se haya fomentado en los últimos años y en especial en las ciencias de la salud.

En relación con este propósito, la siguiente figura (ver figura 2) permite observar un esquema que representa la aportación de los principales exponentes de la calidad de la docencia universitaria.



Figura 2. Exponentes de la calidad de la docencia universitaria.

1.1 El concepto de competencia docente en la educación superior

Competencia es la capacidad que tiene un individuo para poner en movimiento varios recursos cognitivos que le servirán para hacer frente a distintas situaciones y a la resolución de problemas (Perrenoud, 2004).

En otra dirección de significado, Flores (2006) expone que “en el sentido legal del término, la competencia es el conjunto de funciones atribuidas a un órgano o persona, lo que también se establece el límite legal en que uno u otro pueden ejecutar una acción” (p.2).

Salazar & Chiang (2007) indican que el concepto de competencia se ha usado para valorizar cualitativamente la personalidad, los conocimientos y aptitudes mínimos para ejercer una profesión. Según Camargo & Pardo (2008), “competencia” es el conjunto de características y elementos (cognitivos, corporales, sociales, comunicativos, éticos, lúdicos y espirituales) que el individuo manifiesta y pone en juego para lograr un objetivo.

Zabalza (2007) categoriza en cinco variantes el concepto de competencia: la primera categoría refiere a las competencias como el conjunto de conocimientos y habilidades cognitivas que los profesionales, en este caso los docentes, deben poseer; la segunda categoría señala a las competencias como el conjunto de actuaciones prácticas que los docentes han de ser capaces de ejecutar efectivamente, es decir, no basta con que el docente sepa su disciplina, sino que debe saber cómo operarla durante el proceso de enseñanza-aprendizaje; la tercera categoría describe a las competencias como el ejercicio eficaz de una función, lo que significa que el concepto eficacia se establece con base en los resultados de las operaciones llevadas a cabo por el

profesional, que en el caso de los docentes muestra como resultado el aprendizaje y el aprovechamiento logrados por los estudiantes; la cuarta categoría se refiere a las competencias como un conjunto de actitudes, formas de actuación, sensibilidades, valores, etc.; por último, la quinta categoría identifica a las competencias como el conjunto de acciones que le dan identidad al docente como parte de una institución educativa, es decir, el docente se siente un profesional de la enseñanza, aunque su formación de origen sea diferente.

Para Camargo & Pardo (2008), la conceptualización de las competencias desde un enfoque pedagógico en la educación superior debe dirigirse a la reflexión sobre el tipo de profesionales que necesita un país. Por ello, las instituciones de educación superior tienen el compromiso de contribuir a la calidad del desempeño de sus egresados, lo que vuelve a ubicar a las competencias del docente, accionadas en el aula, en el eje medular para el desarrollo óptimo de un programa educativo. Asimismo, estos autores indican que “Ser competente es poder usar dichos conocimientos de manera flexible e inteligente frente a tareas específicas... esto se distingue de los conceptos de aptitud o de capacidad mental” (Camargo & Pardo, 2008, p. 447).

En este sentido, en el Proyecto Tuning (2003) se expone que la competencia profesional no se limita al conjunto de habilidades o destrezas requeridas para desempeñarse adecuadamente en un determinado contexto, sino a un conjunto de virtudes y atributos tales como la responsabilidad, la disposición, la ética y la tarea bien hecha, es decir, es el saber hacer, saber estar y saber ser.

Las competencias profesionales del profesorado universitario se pueden definir como el conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes y valores necesarios para realizar una docencia de calidad. Esto es, lo que han de saber y saber hacer los profesores/as para abordar de forma satisfactoria los problemas que la enseñanza les plantea. Para el desarrollo de estas competencias, será necesario que el profesorado reflexione y se implique en la construcción del cuerpo de conocimientos profesionales que le permita afrontar con eficacia y calidad el tratamiento de los problemas del aula (Benarroch & López, 2014; Guzmán & Marín, 2011).

Desde décadas pasadas, las competencias docentes tienen una connotación especial dentro de la comunidad docente de nivel superior. Hay académicos que comulgan con la puesta en práctica de una pedagogía basada en el enfoque por competencias y reflexionan acerca de este término, afirmando que guarda relación con los atributos que logra un individuo durante y después de su formación profesional (Tejada, 2005).

Otros autores exponen que la competencia no reside en las capacidades, sino en la movilización de las mismas para la solución de problemas, afirmación que responsabiliza al docente para procurar el desarrollo de competencias mediante la puesta en práctica de sus propias competencias Tejada (2009).

Tejada (2009) afirma nuevamente que, dado el amplio campo conceptual de las competencias, es necesario un posicionamiento teórico y práctico. En el sentido estricto de la concepción de “competencia”, se expone que esta se refiere a los conocimientos, habilidades, potencialidades y destrezas para que

en una circunstancia determinada pueda el individuo mostrar los resultados requeridos por la tarea encomendada (Barrón, 2000; Posada, 2004).

Tigelaar, Dolmans, Wolfhagen & Van Der Vleuten (2004) indican que, de acuerdo con los enfoques actuales, es necesario investigar cuáles son las competencias docentes para atender un proceso de enseñanza aprendizaje centrado en el estudiante. Estos autores realizan un estudio en la universidad de Maastricht, cuyo objetivo es desarrollar un marco de competencias docentes en la educación superior con base en los siguientes dominios: el profesor como persona, el profesor como experto en el conocimiento de contenido, el profesor como facilitador de los procesos de aprendizaje, organizador y académico, además de como aprendiz de por vida.

El término competencia ha tenido sus orígenes en el ámbito laboral, por lo que en el sector de la educación superior se ha adoptado como un esfuerzo por anclar el quehacer del estudiante al campo laboral, como una manera de mejorar la labor del profesionista desde el aula, siendo el profesor un personaje clave para dicho logro y a quien se le atribuye una serie de habilidades y competencias docentes a desarrollar para tal fin. Sin embargo, los estudios realizados en otras partes del mundo, como es el caso de Pakistán, muestran aspectos que influyen en el desempeño de las competencias docentes. Al respecto, Khaton, Azeem & Akhtar (2011) estudian la relación que existe entre la competencia pedagógica y los factores socio-culturales de los docentes de la educación secundaria. Los resultados de este estudio señalan la importancia de generar políticas que atiendan la baja calidad de la competencia del profesor, mediante estrategias de motivación, acciones para mejorar la

situación económica de estos, actividades de desarrollo personal que ayuden a mejorar la relación entre colegas y el fomento del respeto a las maestras.

En España, Álvarez et al. (2009) llevan a cabo un estudio para determinar las competencias docentes requeridas para cada tipo de profesor universitario en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). En este trabajo, los aspectos problemáticos fueron determinados por los propios participantes del proyecto, que permitió establecer un perfil docente de acuerdo a las competencias identificadas para transformar su docencia. Estos autores sustentan su proyecto mediante la revisión de los modelos de formación y de aprendizaje profesional, así como de las fuentes y recursos utilizados hasta 2009, lo que les permitió plantear la necesidad de adoptar una lógica de las competencias en la enseñanza universitaria, con el referente de las competencias docentes, sobre todo para la formación de los profesores noveles, para la formación continua de los docentes de las universidades españolas.

Al analizar el concepto de competencia desde el punto de vista de la experiencia profesional, se llega a la conclusión de que sólo cuando el individuo se involucre en la práctica laboral éste podrá adquirir las competencias determinadas de la situación de trabajo, como expone Herriot (1995), quien afirma que la experiencia profesional es el único medio para adquirir competencias no reconocidas por títulos, pero que al ser evaluadas se benefician los individuos involucrados y la empresa en donde laboran. Mientras que Tejada (2005) señala que las competencias pueden adquirirse a lo largo de

toda la vida, pues no hay más competencia que aquella que se pone en acción en un contexto particular.

Villalobos & Parés (2007) exponen que el concepto de competencia todavía no es del todo pertinente en el ámbito universitario, independientemente de si el término es de amplia circulación social, tanto académica como laboralmente.

De acuerdo con lo expuesto por los diversos autores consultados, respecto al concepto de competencia y a las competencias docentes, Pavié (2007, citado en Pavié, 2011) propone una síntesis que caracteriza dichas competencias, aunque es evidente, por lo aportado hasta ahora, la dificultad de concretar un concepto universal y compartido de lo que es competencia. Sin embargo, este autor afirma que es necesario tener un concepto propio de las posibles competencias docentes: “La competencia es un grupo de elementos combinados (conocimientos, destrezas, habilidades y capacidades) que se movilizan e integran en virtud de una serie de atributos personales, en contextos concretos de acción” (p. 12).

Así mismo, Pavié (2011) indica que la competencia es educable, ya que permite que el profesor mejore su comprensión cognitiva tanto en el aspecto teórico como en la ejecución efectiva en la práctica profesional. El aprendizaje tendría al menos dos dimensiones, sería teórico y experiencial. Esto implica la consideración de las personas como sujetos capaces de comprender los significados implícitos a su desempeño para obtener un resultado competente.

La competencia tiene un componente dinámico, puesto que se establece a través de la secuencia de acciones, de la combinación de varios

conocimientos en uso, y de la puesta en práctica de la teoría. Por ello, es importante que el profesor esté dispuesto a escoger la estrategia más eficaz en relación con la situación que debe afrontar en cada caso, con el fin de obtener un resultado satisfactorio, ya que debe tener como contexto de ejecución una labor profesional, en donde el desempeño competente está definido por una secuencia de acciones que combinan una serie de conocimientos adquiridos previamente (Pavié, 2011).

Considerando las características expuestas anteriormente, se sigue aquí la definición de competencia docente de Pavié (2011), quien indica que ésta es “aquel grupo de conocimientos, técnicas de enseñanza y rasgos personales que, mediante su aplicación y transferencia oportuna, le permite al profesor mejorar la calidad del aprendizaje de sus alumnos en un ámbito específico del saber” (p. 13). A continuación se presenta (ver figura 3) una síntesis de las diferentes concepciones de las competencias docentes:



Figura 3. Concepción de las competencias docentes (elaboración propia).

1.2 Modelos de Competencias Docentes

La palabra docente ha sido utilizada para designar a toda persona que forma o educa a otras personas y se le ha dado a esta función un valor particular que apunta hacia el desarrollo económico y cultural de un pueblo (Pilonieta, 2006).

Para Tejada (2009, p. 1):

“Ser docente se refiere a toda persona que de alguna forma o manera tiene relación con la formación desde la óptica de la responsabilidad-gestión, de la concepción o de la realización misma.”

De acuerdo con Zalbalza (2007), es importante no perder de vista el sentido de la docencia como vocación y como compromiso personal, ambos forman parte sustantiva del ser docente y formador. Sin embargo, este autor señala que no se puede limitar el concepto de docente únicamente a dichos atributos, ya que se pensaría en la posibilidad de que cualquier persona con motivación especial pueda llevar a cabo la práctica docente. Además, afirma este autor que la tarea docente es compleja y requiere de vastos conocimientos y recursos variados para poder ejercerla de forma adecuada. En este sentido, es en dicha exigencia en la que residen las competencias.

Salazar (2007) opina que hay una relación entre lo que el docente sabe, lo que hace y lo que quiere. De acuerdo con lo que sabe, se puede indicar que los profesores universitarios que imparten clase en las disciplinas diferentes a la pedagógica no necesariamente fueron formados para tal fin, generalmente su dominio del saber son los conocimientos de su disciplina. Respecto a lo que se hace, cabe la posibilidad de que el profesorado universitario pueda capacitarse en áreas de la docencia y la pedagogía, pero todavía permanece la influencia del conocimiento del contenido de su disciplina como única herramienta para ejercer la docencia. Acerca de lo que se quiere, es claro que quien es docente en una disciplina diferente al área de la educación, cuenta con la voluntad, deseos, gustos y valores para realizar esta labor lo mejor

posible, en muchos casos adoptando el modelo de sus profesores como una experiencia que le da sentido a su docencia.

Guzmán & Marín (2011) exponen que un docente de educación superior es un intelectual con identidad enmarcada en un modelo institucional y curricular que le permite diseñar su docencia, planificar su acción de manera crítica y creativa para ponerla en práctica de manera eficaz al enfrentar situaciones-problema de docencia concretas que le llevan a la autoevaluación y a la modificación de su planeamiento educativo. Sin embargo, Rueda (2009), en un trabajo sobre las competencias docentes, sostiene que uno de los primeros ejercicios en la selección de este tipo de competencias podría ser la discusión colegiada en cada uno de los contextos institucionales, tomando en cuenta las características y políticas de dicha institución.

Según Gómez (2001), la pedagogía describe los saberes sobre la actividad, el saber-hacer ligado a su práctica, es decir, el trabajo pedagógico significa contextualizar el conocimiento para la resolución de problemas reales. En se sentido, Levy-Leboyer (1997, p. 27) afirma:

“La formación en el contexto de trabajo, es superior a cualquier tipo de formación, por cuanto las experiencias obtenidas en la acción con responsabilidad real y con el entrenamiento para resolver problemas concretos, aportan realmente competencias que la mejor enseñanza jamás será capaz de proporcionar.”

Respecto a las competencias interpersonales, Serio, Jiménez & Rosales (2010) afirman que las competencias sociales y emocionales son a las que se

les atribuye el logro de metas personales, por encima de las competencias cognitivas. La definición que estos autores dan a las competencias docentes se refiere al conjunto de habilidades y actitudes psicológicas que le permiten a aquellos desempeñarse ajustándose y adaptándose psicoprofesionalmente a la experiencia docente.

Según Oviedo (2009, p. 80), “quizá no sea tan determinante ubicar con precisión cuáles serían los lineamientos para la formación del docente... va mucho más allá de ver el diseño del perfil por competencias como inscritas en el marco de la interacción entre su formación y vinculación al aparato productivo. De ahí que se perciba al docente como ese profesional altamente competitivo y productivo, ligado a una evaluación del desempeño que se enmarca en parámetros de eficiencia y calidad.”

Tener la posibilidad de averiguar cómo conciben los docentes de la educación superior sus competencias para trabajar la docencia y de la manera de cómo estas son representadas cognitivamente, siendo éstos de disciplinas diferentes a la pedagógica, supone proponer una práctica docente que satisfaga las necesidades disciplinares y mejore la calidad del trabajo del profesor universitario (Cabalín, Navarro, Zamora & San Martín, 2010). Estos autores señalan que actualmente los nuevos roles del profesor universitario apuntan a centrar los procesos educativos en el aprendizaje y en el estudiante.

En este sentido, García-Cabero, Loredó & Carranza (2008) afirman que el conocimiento que el profesor debe tener del contenido pedagógico comprende: a) la concepción global de la docencia de una asignatura; b) el conocimiento de las estrategias y representaciones sobre la instrucción;

c) conocimiento de las interpretaciones, el pensamiento y el aprendizaje de los estudiantes de una asignatura; y d) el conocimiento del currículo y los materiales curriculares. Estos conocimientos, al desarrollarse como competencias docentes, le permitirán al profesor llevar a cabo una docencia de calidad. Para Gallardo, Loría & Rivera, (2006), la docencia debe sustentarse bajo la crítica y la reflexión de la experiencia y mencionan que: "...es ver a la educación como un proceso de adaptación o acomodación, es reflexionar dialécticamente el proceso educación aprendizaje, darle sentido a situaciones vitales" (p. 242).

Douglas (2014) opina que el principal paradigma de la instrucción es que los estudiantes sepan que son importantes para el profesor, más que si el profesor es experto en la disciplina. Esto implica integrar el corazón y mente en el proceso de enseñanza y de aprendizaje. Las experiencias deben ser estratégicamente integradas en el proceso educativo para que los estudiantes se sientan capaces de emitir un juicio válido ante situaciones conocidas y que les dé confianza en la resolución de problemas similares en el campo laboral.

Castro (2015) señala que en México, respecto a los acuerdos de la Secretaría de Educación Pública (DOF, 2009), las competencias docentes que debe reunir el profesor de Educación Media Superior se formularon considerando cualidades individuales de carácter profesional, académico, ético y social, en ocho competencias con determinados atributos:

- 1) Formación continua profesional.
- 2) Dominio y facilitación de aprendizajes.

- 3) Planificación competencial y contextual.
- 4) Didáctica efectiva y creativa.
- 5) Evaluación formativa de competencias.
- 6) Aprendizaje colaborativo y autónomo.
- 7) Desarrollo integral.
- 8) Gestión institucional.

De acuerdo con Castro (2015), estas competencias docentes están sujetas por determinados lineamientos de política educativa, enfocados a la búsqueda de la calidad educativa.

En el ámbito de la educación superior, para identificar las competencias que deben poseer los docentes universitarios, es importante considerar las necesidades institucionales, que, de acuerdo con Salazar & Yobanolo (2002), es a partir del conocimiento de dichas necesidades como se podrá innovar en el proceso de enseñanza aprendizaje, se actualizará la docencia y se permitirá educar a la sociedad con conocimientos para el desarrollo de la región.

En el caso de los docentes universitarios, las competencias se han considerado una prioridad para la enseñanza de los futuros profesionistas. En esta dirección, García-Ramos (1997, citado por De Juana, 2011) agrupa dichas competencias en cuatro dimensiones:

1. Dimensión vinculada al dominio de la asignatura.

2. Dimensión didáctico-técnicas (programación, evaluación, y uso de recursos didácticos).
3. Dimensión comunicación con el alumno (vinculada al clima de la relación profesor-alumno).
4. Dimensión Personal-motivacional. Incluye un componente de entusiasmo en la personalidad y un componente vocacional hacia la docencia por parte del profesorado.

Se puede observar que este autor integra el conocimiento disciplinar, el conocimiento pedagógico y el componente personal-actitudinal, para el logro de una óptima docencia que se traducirá en resultados de calidad educativa.

Por su parte, Zabalza (2007) propone las competencias docentes que un profesor universitario debe desarrollar, independientemente del área disciplinar que este imparta:

1. Capacidad de planificar el proceso de enseñanza y el de aprendizaje, es decir, capacidad de diseñar sus propios programas, de planificar la propia disciplina y que resulte efectiva para los alumnos. En fechas recientes, Paolini (2015) menciona que la organización de una asignatura es fundamental para que los docentes puedan difundir la información de manera clara y ordenada. Parte de este quehacer tiene que ver con la creación de una agenda semestral, lo que pone de manifiesto los temas y actividades pertinentes que deberán impartirse durante las clases. Esto permitirá que los estudiantes tengan claridad en el programa y expectativas del curso.

2. Seleccionar y presentar los contenidos disciplinares, ser capaces de diferenciar los contenidos esenciales, los básicos y tener al final una buena selección.

3. Ofrecer informaciones y explicaciones comprensibles. Esto tiene que ver con la comunicación, es decir, saber cómo comunicar y hacerle llegar a los estudiantes las cuestiones más importantes de la materia. Por lo tanto, la competencia comunicativa lleva al profesor a dominar las estrategias que debe utilizar y que son efectivas para que el mensaje no se pierda. Esto implica desarrollar competencias de comunicación en diferentes ambientes de aprendizaje. La comunicación efectiva también aumenta con el grado de entusiasmo del docente y el nivel de estimulación que éste propicie en el aula. Así, la claridad con la que los estudiantes realizan las actividades y comprenden los contenidos está en función de la comunicación verbal y no verbal que desarrolle el docente.

Se ha comprobado que cuando los estudiantes comprenden claramente lo que se les comunica, éstos toman posesión de sus tareas, se comunican efectivamente con el docente, experimentan un mayor grado de participación y los resultados son más positivos (Sidelinger, 2010).

4. La alfabetización tecnológica y el manejo didáctico de las TIC, tanto para los profesores noveles como para los más experimentados.

5. Gestionar las metodologías de trabajo didáctico y las tareas de aprendizaje. Este aspecto tiene que ver con las diferentes metodologías para llevar a cabo la enseñanza, el repertorio de recursos y materiales para realizar las actividades de aprendizaje, por ejemplo: problemas, casos y proyectos.

Paolini (2015) expone que los docentes pueden utilizar una gran variedad de estrategias para optimizar el aprendizaje de los estudiantes. Tal es el caso de metodologías cooperativas, con las cuales los estudiantes tienen la oportunidad de interactuar entre ellos y complementar sus tareas a partir del pensamiento crítico, así como de asignar grupos para la resolución de problemas.

6. Relación constructiva con los alumnos. Se debe tener una preparación particular para que profesionalmente se desarrollen habilidades para lograr un clima óptimo en el aula que permita una relación de construcción del conocimiento entre el profesor y los estudiantes.

Al respecto, Loaiza, Rodríguez & Vargas (2012) afirman que es necesario comprender los acuerdos y desacuerdos que se dan en la relación maestro-alumno, ya que esto permite determinar las formas en que se hace el reconocimiento del otro en el aula. Esta relación debe fundarse sobre la lógica del reconocimiento del otro como una habilidad del docente, de tal suerte que la práctica pedagógica sea un espacio de diálogo, crítica, reflexión y profesionalización de los involucrados.

7. Tutorías y acompañamiento a los estudiantes. Esta competencia le permitirá al profesor utilizar estrategias y modelos de tutorías existentes que evalúen la trayectoria académica del estudiante.

8. Reflexionar e investigar sobre la enseñanza. La reflexión como parte del ejercicio diario del quehacer docente es necesaria para contrastar determinados tipos de circunstancias que acontecen en el aula. Este aspecto ayudará al profesor a entender mejor si un material es útil o no, o una

metodología es pertinente o no. Permitirá al profesor reajustar su planeación y reconsiderar su docencia.

9. Implicarse institucionalmente. La identidad del profesor como docente y parte de una comunidad académica es necesaria para que la docencia sea de calidad. El trabajo en equipo con los compañeros docentes, participar de la misión institucional y del plan formativo permite que el proyecto educativo de la institución se desarrolle idóneamente.

Por su parte, Perrenoud (2004) propone diez competencias que debe desarrollar un docente, con una inclinación hacia la mejora de la calidad educativa y enfocado a profesores que se inician como docentes. Estas son:

1. Organizar y animar situaciones de aprendizaje.
2. Gestionar la progresión de los aprendizajes.
3. Concebir y promover la evolución de dispositivos de diferenciación.
4. Implicar a los alumnos en sus aprendizajes y su trabajo.
5. Trabajar en equipo.
6. Participar en la gestión de la escuela.
7. Informar e implicar a los padres.
8. Utilizar nuevas tecnologías.
9. Afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión.
10. Gestionar la propia formación continua.

Otra autora que propone una serie de competencias para el docente, dando énfasis en la personalidad del profesor y su capacidad de gestión, es Cano (2007):

- a) Capacidad de planificación y organización del propio trabajo.
- b) Capacidad de comunicación.
- c) Capacidad de trabajar en equipo.
- d) Capacidad de establecer relaciones interpersonales satisfactorias y de resolver los conflictos.
- e) Capacidad de utilizar las nuevas tecnologías de la información y la comunicación.
- f) Autoconcepto positivo y ajustado.
- g) Competencia de autoevaluación constante de las propias acciones para mejorar la calidad.

Estas propuestas de competencias del docente universitario pueden observarse cuando al profesor se le ha formado profesionalmente en el área de pedagogía, en la que los conocimientos integrados y contextualizados con la práctica permiten el desarrollo de dichas competencias en el aula. Pero en el caso de profesores universitarios formados en disciplinas diferentes a la pedagógica, no cabe la posibilidad de que éstos puedan desarrollar las competencias antes mencionadas, a menos que se sustente con la experiencia y la autonomía para procurar su desarrollo.

Ante las exigencias profesionales de la docencia universitaria, dado el vasto y diverso conocimiento que el docente debe transformar en el aula, éste

se encuentra ante situaciones problemáticas difíciles de resolver, por lo que para especificar una competencia hay que identificar las situaciones problema y los criterios de solución, así como las actividades que permitan darle solución a dicho problema (Irigoyen, Jiménez & Acuña, 2011; Villalobos & Pares, 2007). Esto implica reflexión para accionar armónicamente todos los conocimientos y experiencias propias que darán un resultado de actitud, aptitud y capacidad de la persona para desarrollarse con pertinencia, como un profesional que se desenvuelve en su aula con dirección y creatividad.

Mas (2011, p. 199) propone seis competencias, con sus respectivas funciones docentes y unidades de competencia, que deben desarrollar los profesores universitarios (ver tabla 1):

Tabla 1.

Propuesta de competencias docentes

Competencias	Función docente: Unidades de competencia
1. Diseñar la guía docente de acuerdo con las necesidades, el contexto y el perfil profesional, todo con otros profesionales	- Caracterizar el grupo de aprendizaje - Diagnosticar las necesidades - Formular los objetivos de acuerdo a las competencias profesionales - seleccionar y secuenciar contenidos disciplinares - Diseñar estrategias metodológicas atendiendo el contexto - Seleccionar y diseñar medios y recursos didácticos - Elaborar unidades didácticas de contenido - Diseñar el plan de evaluación del aprendizaje y los instrumentos.
2. Desarrollar el proceso de enseñanza y	- Aplicar estrategias metodológicas multivariadas - Utilizar diferentes medios didácticos en el proceso de E-A - Gestionar la interacción didáctica y las relaciones con los alumnos

aprendizaje propiciando oportunidades de aprendizaje tanto individual como grupal.	<ul style="list-style-type: none">- Establecer las condiciones óptimas y un clima social positivo para el proceso de enseñanza y de aprendizaje y la comunicación- Utilizar las TIC para la combinación del trabajo presencial y no presencial- Gestionar los recursos e infraestructura aportados por la institución- Gestionar entornos virtuales de aprendizaje
3. Tutorizar el proceso de aprendizaje del alumno propiciando acciones que le permitan una mayor autonomía	<ul style="list-style-type: none">- Planificar acciones de tutorización, considerando los objetivos de la materia y las características de los alumnos,- Crear un clima favorable para mantener con los alumnos- Orientar de forma individual y/o grupal, el proceso de construcción del conocimiento de los estudiantes, proyectándoles de pautas, información, recursos... para favorecer la adquisición de competencias profesionales.
4. Evaluar el proceso de enseñanza y de aprendizaje	<ul style="list-style-type: none">- Aplicar el dispositivo de evaluación de acuerdo al plan evaluativo.- Verificar el logro del aprendizaje de los alumnos- Evaluar las competencias del proceso de enseñanza y de aprendizaje- Proveer y utilizar técnicas e instrumentos de autoevaluación discente- Tomar decisiones basándose en la información obtenida- Implicarse en los procesos de coevaluación- Afrontar los deberes y dilemas éticos de la evaluación
5. Contribuir activamente a la mejora de la docencia	<ul style="list-style-type: none">- Participar con otros profesionales en la concepción y elaboración de nuevos instrumentos y recursos didácticos para ampliar y/o mejorar las competencias profesionales- Mantener relaciones con el entorno socioprofesional Participar activamente en acciones de innovación orientadas a la optimización del proceso de aprendizaje- Autodiagnosticar necesidades de formación

6. Participar activamente en la dinámica académico-organizativa de la institución.	<ul style="list-style-type: none">- Participar en grupos de trabajo- Participar en comisiones multidisciplinares de docencia- Promover y participar en grupos de trabajo o respecto a las programaciones de asignaturas pertenecientes al área de conocimiento- Participar en programas de acciones, módulos... formativos- Promover la organización de jornadas académicas- Participar en el diseño de nuevos planes de estudio, a partir de organismos competentes.
--	--

Villalobos & Pares (2007), por otro lado, proponen una serie de competencias que debe desarrollar todo profesor universitario, agrupadas en dos aspectos:

a) Competencias estratégicas, cuya visión internacional y nacional le dan sentido a la visión institucional que permite la negociación para establecer vínculos con los ámbitos de profesionales.

b) Competencias intratéticas, en las que se exponen atributos personales del docente, como ofrecer un buen testimonio de vida, es decir, congruencia de vida, tener la capacidad para analizar las necesidades de la realidad educativa, planificar a corto y largo plazo de manera interactiva, ser capaz de lograr la realización de lo planeado con base en el diagnóstico, así como evaluar integralmente a sus estudiantes, ser capaz de diseñar programas de estudio de manera pedagógica y con una metodología didáctica, ser director y guía de su clase centrando el aprendizaje en el estudiante, desarrollar habilidades de

comunicación, ser un auténtico tutor y acompañante académico para sus estudiantes, motivador y animador en el aula.

Otras competencias no menos importantes son las que se refieren a la eficiencia personal: trato amable y agradable en todo momento, mantener el estilo y nunca perderlo ante la adversidad, ofrecer respeto a todos y cada uno de sus estudiantes, tener dominio metodológico para la adecuación de estrategias pedagógicas en la construcción de ambientes de aprendizaje, ser sensible ante la multiplicidad de intereses, tener conciencia de la colectividad y ser capaz de detectar estilos de aprendizaje de los estudiantes, generar una educación problematizadora, ser creativo y tener compromiso social, desarrollar competencias para potenciar las capacidades de los alumnos, aceptación de sí mismo para centrarse en la tarea y en el grupo, animar a conformar una red de relaciones favorables con el grupo, así como comprender los esfuerzos de cada estudiante (Villalobos & Pares, 2007).

Tejada (2009) establece el marco de análisis de las competencias básicas que debe desarrollar un docente de educación superior, enumerando las siguientes:

1. Conocimiento del proceso de aprendizaje del estudiante en contextos académicos y naturales.
2. Planificación de la enseñanza y de la interacción didáctica.
3. Utilización de métodos y técnicas didácticas pertinentes.
4. Gestión de interacción didáctica y de las relaciones con los alumnos.
5. Evaluación, control y regulación de la propia docencia y del aprendizaje.

6. Conocimiento de normas legales e institucionales reguladoras de derechos y deberes del profesor y del estudiante.
7. Gestión de su propio desarrollo profesional como docente.
8. Diagnóstico e identificación de necesidades y objetivos de innovación y mejora de su docencia y de su formación.

El reto del docente universitario en la formación del sujeto contemporáneo se sitúa en la dificultad de transformar las informaciones en conocimiento (Barrón, 2015).

Al ubicar el término competencias en el ámbito empresarial, Tejada (2005) menciona que la empresa se ha constituido como una institución formativa, productora de competencias en donde el profesional, quien obtuvo sus conocimientos en la escuela, los concreta en el campo laboral, en donde sigue aprendiendo mediante la solución de problemas.

1.2.1 Desarrollo de competencias docentes

Para abordar el asunto del desarrollo de competencias docentes, es necesario indagar acerca de la práctica docente. La práctica docente se define como la acción de llevar a cabo el trabajo de la docencia. Esta llana definición implica la enseñanza, cuyo propósito esencial es propiciar aprendizajes significativos, e implica estudiar la práctica docente desde la perspectiva social, institucional, interpersonal, didáctica y personal (Hernández, 2011).

Actualmente, se puede observar que aún existe una heterogeneidad en las prácticas docentes del profesorado universitario, siendo éste el autor que lleva a cabo y contextualiza las actividades y estrategias para el logro de la calidad educativa. Sin embargo, el quehacer docente muestra diferentes acercamientos al contexto. Por un lado, están los que consideran su docencia como algo simple, de carácter técnico y basado en la aplicación de metodologías poco conocidas por ellos mismos, por otro lado, aquellos que lo plantean como un quehacer complejo que se construye y transita en múltiples vínculos pedagógicos, es decir, los que consideran la docencia como una toma de decisiones constante, antes, durante y después de la acción pedagógica. Por lo tanto, una de las principales diferencias entre un técnico y un profesional se define en relación con el nivel de autonomía que se posee en el desarrollo de su función (Figueroa, 2014; Guzmán, 2014).

En la década de 1990, en EEUU surge la necesidad de caracterizar un modelo de práctica académica en la enseñanza superior, dada la variedad de disciplinas y modelos educativos. Ante tal diversidad, se plantea el estudio de la práctica docente a partir de marcos epistemológicos que mediante una metodología unifiquen la enseñanza de diferentes disciplinas con diferencias conceptuales. Ésta metodología implica la alineación de los planes de estudio hacia un enfoque centrado en el estudiante. Así, Quinnell, Russell, Thomson, Marshall & Cowley (2010) llevan a cabo un estudio mediante la exposición narrativa, cuyos relatos de los docentes universitarios participantes permitieron exponer todas las tareas de enseñanza realizadas en el aula. El resultado final fue distinguir los enfoques y métodos diversos de enseñanza, mismos que

justificaron la unificación de la práctica docente mediante el enfoque centrado en el aprendizaje.

Sin embargo, la práctica docente puede realizarse sin conocimientos específicos para ello, como se ha venido exponiendo anteriormente. Es así que López & Basto (2010) comentan que el ser humano tiene una capacidad innata que le permite de manera espontánea intuir hechos o acontecimientos que lo llevan de alguna manera a presentir y predecir acciones propias y ajenas, para que en esos sucesos modifique sus apreciaciones y prácticas. Dentro de esta capacidad se halla el sentido común del profesor, que lo lleva a actuar de determinada manera, especialmente en situaciones espontáneas o imprevistas.

El profesor es calificado como un sujeto reflexivo, racional, que toma decisiones, emite juicios, tiene creencias y genera rutinas propias de su desarrollo profesional. Además, las creencias del docente guían y orientan su conducta, lo que implica no ser frecuentemente conscientes del tipo de enseñanza que realiza o de cómo éste maneja muchas decisiones emergentes en el aula. Precisamente porque muchas cosas suceden simultáneamente durante una clase, es algunas veces difícil, para ciertos docentes, ser conscientes de lo que allí sucede (Solar & Díaz, 2009).

Ya desde la década de 1980, exponen Lawn & Ozga (2004), que a partir de fundamentos del fenómeno de identidad docente, en Inglaterra, se presenta la necesidad de búsqueda de identidad en el docente español. Con base en ésta necesidad, el Estado se ve implicado a través de la gestión de programas de formación, intervención en los medios de comunicación, servicios, declaraciones públicas, etc. Como resultado, la identidad del docente simboliza

la nación que lo ha creado; la identidad del docente tiene la potencialidad de gestionar el cambio del sistema.

Es necesario que el docente que no ha tenido una formación específica para la docencia pueda construir su identidad de docente, sentirse parte de una comunidad académica del área de las ciencias pedagógicas. Es decir, cada docente de determinada área disciplinar puede desarrollar ciertas competencias docentes que le dan especificidad a su labor, como afirman Galadí (2010) y González-Sanmamed & Fuentes (2011) cuando indican que los docentes que no han tenido una formación específica para la enseñanza tienen una influencia de la historia escolar y formativa para comprender su relación con la docencia, y poder así crearse una identidad emergente.

Guzmán & Martín (2011) afirman que los profesionistas que se dedican a la docencia universitaria fueron influenciados por la institución de origen, que le permitió desarrollar la competencia de su formación inicial y ésta quedó vinculada con la docencia como una nueva competencia profesional, y, con ello, la dualidad o hibridación de su identidad profesional, que inclinará su peso hacia donde tenga mayor carga o interés. Esto significa que a un estilo y una posición de práctica docente en particular le corresponden desempeños múltiples y específicos, que en términos pedagógicos se designan como competencias docentes.

Atkinson & Bolt (2010) exponen que para mejorar la enseñanza y el aprendizaje de una facultad universitaria se necesita la investigación e intervención, lo que implica la observación entre pares del profesorado. El trabajo de estos autores consistió en la observación de una clase y

posteriormente la discusión de la información recolectada por parte del observado y el observador. Dicha discusión fue acerca del análisis de la actuación observada, lo que permitió emitir recomendaciones sobre la práctica docente de ambos participantes y mejorar su labor docente.

En los últimos años se han realizado diferentes investigaciones en Latinoamérica que permiten vislumbrar necesidades respecto a la práctica docente, ante las exigencias de la sociedad de la información y el conocimiento. Así, por ejemplo, Lorenzo & Heinsen (2013) llevan a cabo un estudio sobre innovación docente con profesores de diferentes ámbitos de conocimiento en República Dominicana, basado en el modelo de asesoría académica desarrollado en Estados Unidos durante décadas y que, en este caso, permitió que un grupo de profesores de carreras vinculadas a ciencias de la salud, entre otras, pudieran reflexionar sobre sus competencias pedagógicas asociadas a la atención a los estudiantes y su seguimiento en el éxito de sus estudios. Se encontró que el profesor-tutor es todavía una figura poco conocida y poco frecuente en el contexto universitario dominicano, pero que su incorporación al mismo repercute en beneficios tangibles en los avances en los alumnos, en diferentes variables de mejora académica.

Por su parte, Basto (2011) realiza una investigación para caracterizar las concepciones y las prácticas pedagógicas de un grupo de profesores de la Universidad de Santo Tomás, seccional Bucaramanga, Colombia. Este estudio se realizó a partir del enfoque interpretativo, utilizando técnicas cuantitativas y cualitativas. Se sustentó teóricamente a partir de autores que definen las competencias de un profesor "...como orientador de los procesos pedagógicos,

que ante los desafíos propuestos por la sociedad de la información y el conocimiento, esta figura docente debe conformarse a partir de un profundo conocimiento disciplinar, práctico, tecnológico e investigativo” (p. 395).

Esta autora menciona que es necesario averiguar los alcances del profesor a través de lo que él concibe de su práctica y contrastarlo con la realidad de la práctica docente en el aula. Los resultados de esta investigación muestran un contrasentido entre las concepciones, las acciones y los sentidos pedagógicos en las aulas universitarias, sobre todo, sigue predominando la práctica tradicional-conductista.

Audirac (2011) expone que existe actualmente un escenario en el que el docente debe poner atención a las necesidades de los alumnos, a la relación emocional del estudiante con su entorno y con él mismo, a la individualidad, a la diversidad, al compromiso como docente de que los estudiantes adquieran las habilidades y actitudes previstas en su curso, para que se favorezca la experiencia de ser docente y el aprendizaje esperado del alumno.

En la siguiente figura (ver figura 4) se pueden observar las competencias semejantes y diferentes de los modelos de competencias docentes analizados en este apartado.

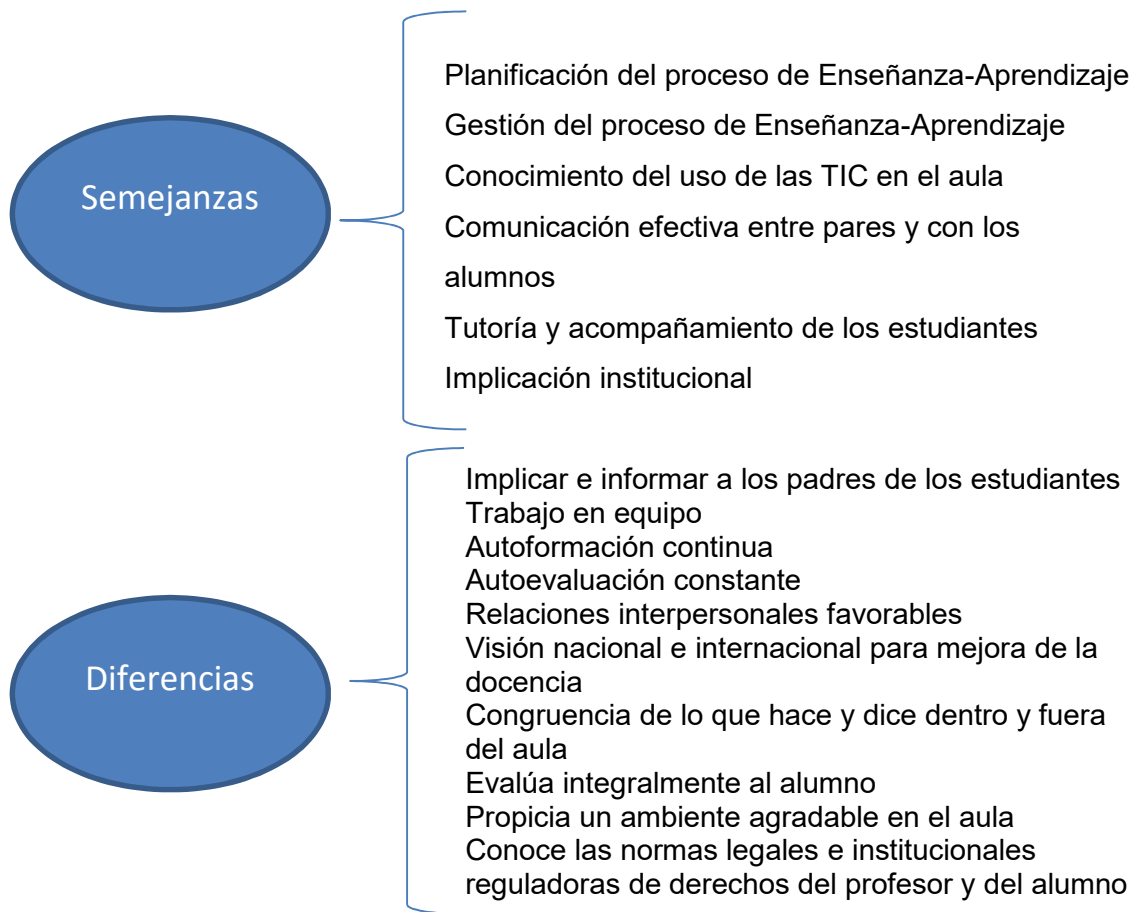


Figura 4. Semejanzas y diferencias en los modelos de competencias docentes (elaboración propia).

1.3 Metodologías de enseñanza en la universidad

De acuerdo con Zabalza (2007), la enseñanza en la universidad tiene una aproximación empírica, en la que el profesor reconoce su docencia sobre la base de la experiencia diaria y de la realidad. "...En el mejor de los casos suele aparecer como una reflexión más o menos sistematizada sobre el análisis de las clases y de las dimensiones de la enseñanza" (p. 68).

Otra aproximación es la enseñanza como profesión, en donde el conocimiento de la práctica docente es más sistemático y fundamentado. En este caso, se requiere de una preparación y formación más específica para llevarla a cabo, a partir de la cual se espera que el conocimiento posibilite iniciativas de mejora; es decir, el profesor sabe qué hacer y por qué hacerlo. Una tercera aproximación es la técnica especializada, llevada a cabo por especialistas e investigadores sobre la enseñanza, siempre con el fin de mejorarla (Zabalza, 2007).

Los miembros de la mayoría de las profesiones (contadores, arquitectos, médicos, etc.) establecen sus propias metodologías de enseñanza y estándares de práctica. Estos corresponden, ocasionalmente, a códigos de ética, pero la mayoría de las profesiones supervisa a sus propios miembros y establece sus propios estándares. En contraste, en la educación, por lo general, son las entidades empleadoras o los organismos gubernamentales reguladores los que establecen los estándares de práctica. Por ejemplo, en Inglaterra, los estándares profesionales docentes para cada nivel de estudios han sido establecidos por la Agencia para la Capacitación y el Desarrollo. En Estados Unidos, muchos departamentos estatales de educación han promulgado sus estándares profesionales docentes y, por ende, sus metodologías de enseñanza (Danielson, 2011).

Gregory, Lachman, Camp, Chen & Pawlina (2009) proponen la metodología por competencias, en específico para la enseñanza de la medicina, cuya prioridad es la que el profesor presente y modele a los estudiantes las directrices para la atención al paciente desde los primeros años

de la carrera. A través del aprendizaje basado en la mejora de la práctica médica, se trabajó con grupos de discusión de casos reales, en donde se prioriza la profesionalidad y la ética médica para cada paciente, desarrollo de habilidades interpersonales y de comunicación, y por último se trabajó con sistemas basados en la práctica, en donde los estudiantes integraron sus conocimientos disciplinares teóricos con las patologías, desde la búsqueda de un diagnóstico apropiado y diferencial con base en diferentes métodos, técnica y recursos, hasta el tratamiento correcto.

Martínez de Miguel & Escarbajal de Haro (2011) describen una metodología para la práctica docente a partir de una estrategia del trabajo grupal cualitativo. En esta investigación se indaga el quehacer del profesor en el aula, con la propuesta de una renovación pedagógica, utilizando las metodologías activas, como el trabajo colaborativo, en donde el profesor propicia la comunicación clara y adecuada que permita el aprendizaje del estudiante.

De acuerdo con Loaiza, Rodríguez & Vargas (2012), las metodologías de enseñanza en la universidad están relacionadas con los procesos cognitivos de los docentes, fundamentados por ciertas actividades pedagógicas que comprometen el rol del docente, en donde el conocimiento disciplinar queda en un segundo término cuando se trata de implementarlo a partir de una postura de responsabilidad pedagógica, didáctica y curricular, que fomenta el desarrollo de habilidades y competencias académicas y personales requeridas para centrar al estudiante en un proyecto de vida laboral.

Bozu & Canto (2009) y González-Sanmamed & Fuentes (2011) comentan y reflexionan respecto a la realidad que el profesorado universitario experimenta en el aula ante numerosos métodos y técnicas de enseñanza-aprendizaje, en el sentido de que éste tiene la oportunidad de elaborar experiencias y prácticas formativas, creadoras de conocimientos y emociones nuevas como el estudio de casos, el aprendizaje basado en problemas (PBL), los proyectos compartidos, el trabajo en equipo, el análisis y el diagnóstico de necesidades, las expectativas y conflictos, las simulaciones, los talleres y seminarios, las experiencias y los planes en empresas, laboratorio, campo, creación de escenarios *ad hoc*, etc.

En consecuencia, un profesional competente, en este caso el profesor universitario, debe ser capaz de enseñar y adaptar, en el marco de su desempeño laboral, uno o varios esquemas de actividad a diversas situaciones o problemas que se le presentan, ya que la competencia docente no es tanto una característica del trabajo en sí, sino de los profesores que la llevan a cabo correctamente. Por esto, las competencias se logran y se recrean continuamente en la práctica profesional, y, además de todo lo anterior, contienen un fuerte componente reflexivo y ético relacionado con la ejecución profesional a la que se vincula (Pavié, 2011).

1.4 Competencias docentes en el área de la salud

La competencia docente se entiende como la movilización de recursos intelectuales profesionales para utilizar determinados objetos de

aprendizaje mediante metodologías didácticas pertinentes con profesionalismo ético en un contexto definido. Algunas críticas han indicado que en contextos latinoamericanos, la competencia operacional del hacer está más relacionada con las expectativas de las sociedades periféricas, en términos de mejora económica, que con la competencia académica del pensar (Castro, 2015, p. 265).

En el área de la salud, se han llevado a cabo diversos estudios para determinar las competencias propias de los profesores que imparten clases en este ámbito. En Reino Unido, Godfrey, Dennick & Welsh (2004) mencionan que para mejorar la calidad profesional de los médicos es necesario implementar estrategias de enseñanza acordes a dicha profesión, lo que implica formar el profesorado con métodos óptimos y adecuados a las necesidades institucionales y sociales. Estos autores sustentan su afirmación mediante la crítica de expertos que sostienen que la enseñanza de la medicina es defectuosa en el Reino Unido, por lo que los médicos de alto nivel deben desarrollar habilidades de enseñanza propias para la medicina. En su estudio, Godfrey, Dennick & Welsh (2004) mostraron que la formación de formadores evidencia cambios sostenidos en las prácticas pedagógicas de los participantes, que es una manera eficaz para desarrollar habilidades de enseñanza.

En la Universidad Médica del Estado de Kazan (Rusia), Wong & Agisheva (2007) realizan un proyecto de desarrollo utilizando el Método del Programa para el Desarrollo del Profesorado de la Facultad de Sanford

(SFDP), en el cual, mediante siete seminarios, llevan a cabo la formación de habilidades docentes de los participantes, mostrando un efecto positivo y duradero en el desarrollo de habilidades de enseñanza de los profesores rusos.

En Amsterdam, Países Bajos, específicamente en la Universidad de Maastrich y en la de Van der Boechrststraat, Busari & Arnold (2009) realizan un trabajo en el que proponen incorporar al plan de estudios de los residentes de medicina las teorías de la didáctica, con base en los cambios que se presentaron en esos años en la educación médica superior respecto a estructura y contenido. Estos autores señalan que es necesario incluir una competencia más para ser desarrollada por los médicos residentes, la competencia didáctica, ya que éstos médicos tienen a su cargo la enseñanza de los estudiantes de medicina. La propuesta de incorporar al plan de estudios las teorías de la didáctica pretende mejorar las competencias propias del médico clínico.

En Chile, en el área de la docencia médica, Cabalín, Navarro, Zamora & San Martín (2010) presentan los resultados de investigar la concepción de estudiantes y docentes acerca del “Buen Profesor Universitario”. Según estos autores, de mayor a menor puntaje, el docente debe ser: responsable, empático, con amplio conocimiento en la disciplina, comprometido, actualizado, estudioso, ético, capacitado, honesto, respetuoso, inteligente, proactivo.

Estos resultados muestran coincidencia de los conceptos “Responsable” y “Empático”, con mayor connotación de un “Buen Profesor Universitario”, para docentes y estudiantes, representando para ambos estas características como importantes en el proceso educativo. Estos conceptos están relacionados con

las competencias del saber ser y saber convivir, lo que indica que tanto estudiantes como profesores universitarios del área de la salud, en este estudio, dan mayor peso o mayor importancia a las competencias relacionadas con la actitud, virtud y aspectos de las relaciones académicas y personales.

En Latinoamérica, Nogueira, Rivera & Blanco (2005) argumentan como un problema científico el hecho de que no estén identificadas las competencias docentes que deben de caracterizar al Médico de la Familia en su desempeño como tutor en la carrera de Medicina. En Cuba no se encontraron estudios similares, lo que motivó a estos autores para realizar un estudio de investigación en el que identificaron las competencias docentes del Médico Familiar en el desempeño de la tutoría. Como parte de los resultados de este estudio, se detectó que la formación pedagógica de los tutores -en más del 90%- fue la recibida en los talleres de preparación antes de impartir la docencia en los consultorios. Las competencias docentes básicas identificadas fueron las siguientes: dominio de los contenidos de la asignatura que imparte; dominio del enfoque sistémico de los componentes didácticos: objetivos, contenidos; métodos, formas de organización docentes, medios de enseñanza, y evaluación; planificación, organización; ejecución y control de las acciones pedagógicas involucradas en la formación del estudiante; elaboración y uso de los objetivos formativos en el proceso de dirección del aprendizaje; selección y dominio de los sistemas de enseñanza aprendizaje en relación con los objetivos, contenidos y evaluación; organizar los sistemas de tareas docentes involucrando al estudiante en su aprendizaje; afrontar el proceso formativo en su dimensión humanística y ética; asumir las tecnologías de información y de

comunicación en la gestión docente; desarrollar el trabajo en equipo; desarrollar de manera sistemática su propia formación profesoral; establecer una comunicación eficiente.

Nogueira, Rivera & Blanco (2005) comentan que los profesores encargados de formar profesionales de la salud necesitan de las competencias adecuadas y suficientes para la llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje, caracterizado por estrategias didácticas que tengan en cuenta, como nivel de análisis esencial, que la asimilación de los contenidos por parte del estudiante eleva su calidad cuando ocurre mediante actividades vinculadas a su futura práctica profesional y en el contexto de los problemas que deberán ser resueltos en el campo laboral.

Smith, Petersen, Soriano, Friedman & Bensinger (2007) diseñaron un curso dirigido a profesores y estudiantes de medicina interesados en mejorar sus habilidades de enseñanza clínica y desarrollar estrategias efectivas de cambio en la configuración de las escuelas de medicina en donde ejercían su docencia. El programa hizo hincapié en tres temas principales: el aprendizaje de técnicas de enseñanza efectivas para su uso en el ámbito clínico, el desarrollo de liderazgo a través de la ejecución de un proyecto de educación médica, y la creación de una comunidad nacional de líderes estudiantiles en la educación médica.

Otro estudio realizado en Cuba por Broche & Ramírez (2008) revela en sus resultados la necesidad de formar a los profesores universitarios del área de ciencia de la salud acerca de aspectos disciplinares pedagógicos y didácticos, como la elaboración de materiales didácticos y el uso recursos para

la enseñanza. En este estudio se identificaron deficiencias respecto al uso correcto del pizarrón, la elaboración de presentaciones digitales y la adecuada utilización de herramientas multimedia para la enseñanza de la medicina. Estas deficiencias detectadas muestran las competencias docentes que, según Tejada (2009), se deben reforzar en los profesores universitarios, en este caso del área de la salud.

Costa (2010) lleva a cabo un estudio en profesores de medicina en una universidad brasileña, cuyo objetivo fue investigar la formación pedagógica de éstos y su influencia en el mejoramiento de su docencia. Los resultados de dicho estudio reportaron que la mayoría de los participantes no tuvo capacitación en docencia, aunque, sin embargo, recibieron formación en métodos pedagógicos, que les permitió ampliar la comprensión del área educativa. Así mismo, se obtuvo que los profesores participantes manifestaron la necesidad de llevar a cabo actividades prácticas que les permitiera enlazar el contenido teórico y la enseñanza médica, es decir, la práctica médica. La conclusión a la que se llegó al término de este estudio fue que es importante que los profesores cuenten con conocimientos, habilidades y competencias pedagógicas que les permita contextualizar en la práctica de la medicina el conocimiento disciplinar de la teoría. A partir de este estudio, se hicieron propuestas que apuntaron en la necesidad de realizar proyectos derivados de la misma institución, de desarrollo docente, considerados como fuente de conocimiento profesional.

Otro estudio, llevado a cabo en Venezuela, fue el de Roa, Rojas, Gómez, Serralha & Niño (2010), en el que se usó un enfoque fenomenológico,

levantando información mediante observación y diálogos con preguntas abiertas, y cuyo tema principal fue la práctica como docente de medicina, y los subtemas las estrategias implementadas, el interés en mejorar las habilidades docentes, y los sentimientos frente al contexto actual de la universidad.

Los resultados de este estudio permitieron detectar el quehacer del docente de medicina en función de las opiniones aportadas por los participantes. La primera opinión tiene que ver con las condiciones del aula con las que cuenta el profesor, es decir, el número de estudiantes y sus características específicas, la infraestructura, etc. Al respecto, se hizo notar que el número de estudiantes limitaba la atención individual del profesor hacia éstos y sus necesidades (Roa, Rojas, Gómez, Serralha & Niño, 2010).

Otra opinión hace referencia al estilo del docente, en donde se puede observar un marcado apego a las prácticas docentes tradicionales. Puede apreciarse que algunos docentes refieren su interés por desarrollar estrategias novedosas. Sin embargo, no pudieron llevarlas a cabo por el número de estudiantes a cargo de cada profesor. Así mismo, se observa un interés por las nuevas teorías educativas, aunque en el discurso se aprecia un rol docente activo y preponderante, así como una visión pasiva del estudiante.

Otro aspecto relevante fue que, al describir estrategias de prácticas “novedosas”, los docentes se refirieron solo a técnicas de discusión grupal, prácticas clínicas en la comunidad, y juegos para fortalecer la memoria, lo que no refleja las nuevas tendencias educativas.

En cuanto a la evaluación, el rol docente es preponderante, y lo interesante es conocer cuánto aprovechó el estudiante, cuánto memorizó, en

función de los contenidos y objetivos que el profesor se ha trazado. Cuando se indaga sobre el ánimo o sentimientos de los participantes por realizar la docencia en la universidad, las manifestaciones variaron desde frustración o culpa hasta el disfrute por la práctica desarrollada, pasando por la lástima hacia los estudiantes.

Respecto a las expectativas hacia el cambio, los entrevistados manifestaron la necesidad de mejorar las políticas de ingreso, de que los aspirantes a cursar estudios médicos estén preparados para los retos que deberán afrontar en la profesión, y que su número sea adecuado a las instalaciones existentes. También consideran que los docentes que están ingresando deben formarse y estar dispuestos a actualizarse para mejorar su práctica docente (Roa, Rojas, Gómez, Serralha & Niño, 2010).

Posteriormente, Acosta, Montano, Díaz, Moreno & Valdés (2012) acentúan la importancia del desarrollo de competencias docentes en el contexto de formación médica de Venezuela y Cuba. Estos autores mencionan que es el Médico General Integral quien se encarga de la gestión docente en las disciplinas sociomédicas y clínicas. Así mismo, hacen énfasis en las competencias que no pueden dejar de caracterizar al profesor en la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje. Estas son:

- a) Competencia académica (dominio de los contenidos propios de su asignatura).
- b) Competencia didáctica. Manejo de los componentes personales y no personales del proceso enseñanza-aprendizaje. Tratamiento sistémico de las categorías; objetivo, contenido, método, medios, formas de

enseñanza y la evaluación como importante control de este sistema. Compresión de este proceso en su dimensión humana, valorándolo como un proceso bidireccional (relación alumno-profesor).

c) Competencia organizativa. Se refiere al dominio de todo lo relacionado con la planificación, organización, ejecución y control de las acciones pedagógicas y didácticas involucradas en la formación del que aprende.

Alterio & Ruiz (2010) llevaron a cabo un estudio con los docentes del Área Básica del Decanato de Medicina de la Universidad Centrooccidental "Lisandro Alvarado" (UCLA) de Barquisimeto, Venezuela, el cual se sustentó en la teoría cognitiva del aprendizaje, mediante un programa de mediación metacognitiva que obtuvo información sobre los procesos de pensamiento en su acción docente y las estrategias de enseñanza utilizadas. La investigación se desarrolló en tres niveles:

- a) diagnóstico, etapa descriptiva exploratoria con la cual se aportó información cuali-cuantitativa, que caracterizó la práctica educativa de estos profesionales al servicio de la docencia;
- b) descriptivo-evaluativo del efecto de un programa de intervención metacognitiva sobre los procesos de pensamiento docente sobre 23 docentes;
- c) interpretativo-explicativo, caracterizado por una triangulación de la información de los procesos de pensamiento de los docentes

asociados con su desempeño didáctico pedagógico antes, durante y después de la intervención (p. 27).

Los resultados indicaron un estilo de pensamiento poco autorregulado y el uso de estrategias de enseñanza tradicional. Derivaron de este estudio los estilos de pensamiento docente y una integración pedagógica de las habilidades del pensamiento, estrategias de enseñanza y contenido. Esta investigación satisfizo necesidades de esta institución, en el marco de su transformación curricular, relacionadas con el papel del docente como mediador en el aprendizaje y que da crédito a una de las competencias básicas del docente, según Tejada (2009), evaluación, control y regulación de la propia docencia y del aprendizaje.

Considerando la importancia de la formación pedagógica de los profesores universitarios de disciplinas del área de la salud, Da Silva (2010) realiza un estudio que tuvo por objetivo investigar la formación pedagógica de profesores de medicina de la Universidad Federal Pública Brasileña, en la que se detectaron los puntos positivos y negativos y conocimientos presentes en la formación. Este estudio fue de tipo descriptivo y exploratorio, con abordaje cualitativo, y utilizó como instrumentos de recolección de datos un cuestionario con preguntas abiertas y cerradas y entrevista semiestructurada. La mayoría de los participantes no tuvo capacitación en docencia, sin embargo, recibió alguna formación en disciplinas pedagógicas cursadas en el posgrado. Los puntos positivos identificados fueron la actualización en métodos pedagógicos y la ampliación de la comprensión del área educativa, y los negativos fueron

pequeña carga horaria, falta de actividades prácticas y discordancia entre contenido teórico y enseñanza médica. Con base en los resultados, el estudio constató la importancia de los conocimientos de la experiencia en la formación pedagógica de los profesores estudiados y apuntó la necesidad de realizar proyectos institucionales de desarrollo docente que los considere como fuente de conocimiento profesional.

1.4.1 Competencias docentes en las ciencias de la salud en México

En México se han realizado investigaciones al respecto, específicamente en la Facultad de Medicina de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, en donde un factor determinante en relación con el desempeño académico es la capacidad de controlar y evaluar la calidad de los resultados del proceso educacional, de atención médica y de investigación que se produce en los servicios de salud. Resulta una exigencia social de primer orden, en relación con los procesos formativos, el desempeño pedagógico del claustro profesoral, pensado en términos de las competencias docentes que tienen que caracterizar al profesor para el desempeño de una docencia comprometida con el modelo profesional en salud que la sociedad actual exige (Manzo, Rivera, & Rodríguez, 2006). En este estudio se utilizó el método de encuesta, con la aplicación de dos cuestionarios dirigidos a profesores y estudiantes respectivamente. Se seleccionó, mediante un muestreo aleatorio simple, a 151 profesores y 300 estudiantes de los cinco años de la carrera objeto de estudio. Los resultados muestran que, del total de los profesores encuestados, la

mayoría, 90.72 %, tiene la formación profesional de médico, seguida de un porcentaje muy bajo de las otras profesiones, lo cual evidencia las insuficiencias en la impartición de las asignaturas, situación reconocida por los mismos profesores y manifestadas en el instrumento de recolección de datos.

Gallardo, Loría & Rivera (2006) realizan un estudio en profesores de la especialidad de anestesiología del Instituto Mexicano del Seguro Social (IMSS), en el que indagan cuánto han logrado desarrollar una postura ante su propia práctica docente. En este estudio realizan la medición de dicha actitud-posición como punto de partida para establecer si modificaciones en la misma pueden alterar estos logros.

La metodología de este estudio fue la siguiente: se incluyó, a través de un muestreo no probabilístico por conveniencia -tipo censo-, a 22 médicos anestesiólogos. El instrumento de evaluación empleado fue el de «Conceptos e ideas acerca de la educación (CIE)», de uso común en los Centros de Investigación Educativa y Formación Docente del IMSS. Los resultados obtenidos de este estudio indican que los médicos anestesiólogos encuestados carecen de una postura ante la educación, no existen diferencias de aquellos que cuentan con formación docente y los docentes con antigüedad, por lo que se deduce que la práctica docente es reproductora y transmisora de información (pasiva), y que la falta de postura de los profesores puede repercutir en un bajo aprovechamiento y desarrollo de aptitudes clínicas en los alumnos.

Martínez et al. (2008) realizan un estudio en la Facultad de medicina de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) cuyo objetivo es generar

un modelo de competencias del profesor de alto nivel en Medicina. Parten del sustento de que las competencias profesionales de los médicos generales son de gran importancia dentro de su formación.

La UNAM ha definido como un elemento central en su futuro plan de estudios las competencias que debe poseer un licenciado de la carrera de Médico Cirujano, que le permitirá cumplir con los más altos estándares mundial y regionalmente. Por ello, Martínez et al. (2008) sostienen que el desconocimiento de las competencias y la poca formación pedagógica reduce la posibilidad de que los profesores de medicina realicen satisfactoriamente y adecuadamente las funciones propias de un profesor, así como la pertinencia de una selección razonada de los aspirantes a formar parte del personal docente, por parte de las autoridades educativas, además de la dificultad para la identificación de criterios que fundamenten las actividades de formación de profesores, la detección de adecuadas prácticas docentes y el rigor de la evaluación del desempeño del profesor (Lorenzo & Nayibe, 2014).

En dicho estudio participaron 35 médicos profesores expertos para generar este modelo, quienes analizaron la literatura científica oportuna y el propósito del plan de estudios por competencias, y utilizaron el método “*Developing a Curriculum*” (DACUM). Respecto a los resultados de este estudio, dichos expertos determinaron mediante consenso el trabajo que debe realizar un docente de medicina para alcanzar el objetivo del plan de estudio. Se identificaron las funciones básicas de los profesores de medicina, así como las actividades para llevarlas a cabo. El modelo se conformó con seis competencias: disciplinaria de investigación, psicopedagógica de

comunicación, académico-administrativa y humanística. Como conclusiones del estudio se menciona que este modelo pretende guiar la práctica de los docentes médicos que laboran en diferentes instituciones del área de la salud en México y que a su cargo tienen la formación de médicos cirujanos, así como de aquellos médicos que aspiran formar parte de un cuerpo académico y de investigación educativa que incurra en la modificación y actualización de planes de estudio del área de la salud, además de la elaboración de programas de formación pedagógica de profesores médicos.

También se concluye que este modelo orientará el diseño de indicadores útiles para otorgar reconocimientos y estímulos a los profesores cuyo desempeño académico sea excepcional, y orientará al estudiante en la relación profesor-alumno y sobre las funciones y actividades que puede esperar del profesor.

Carvalho & Viana (2009) realizan un trabajo con profesores de enfermería, cuyo objetivo fue el de identificar la articulación de saberes de forma interdisciplinar por enfermeros docentes en la práctica docente, para analizar posteriormente las relaciones entre el proceso de formación del enfermero docente y la aplicación de la interdisciplinariedad en su práctica pedagógica.

El referente teórico de esta investigación fue la propuesta de Perrenoud (1999) respecto a las diez competencias para enseñar. Como resultado, se obtuvo que todos los profesores entrevistados cuentan con una formación en el área pedagógica que les permite utilizar una didáctica de la interdisciplinariedad; aunque se concluye que es necesario un programa de

formación común dentro de la misma institución, para facilitar el planeamiento pedagógico.

En los últimos años se han propuesto instrumentos que valoren el desempeño académico de los profesores universitarios en el área de la salud. Así, la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) ha determinado una serie de atributos del profesor de medicina que deben valorarse por los estudiantes.

Mazón, Martínez & Martínez (2009) modificaron el cuestionario de evaluación de la enseñanza (CEMABS) integrado por tres dimensiones: Las estrategias de enseñanza exhibidas por el docente, el respeto que muestra hacia sus alumnos y la forma de evaluar el aprendizaje. Los resultados obtenidos con la aplicación del CEMABS se utilizaron para retroalimentar al docente respecto a su labor de acuerdo a la valoración de las tres dimensiones.

Dados los cambios y las características de los nuevos modelos pedagógicos, según Herrera (2004, citado por Mazón, Martínez & Martínez, 2009), en donde el aprendizaje se centra en el estudiante y se están empleando nuevas tecnologías de la información y la comunicación, se ha necesitado modificar el CEMABS añadiendo mayor información sobre el desempeño del profesor en el salón de clases, que incluya una mejor cobertura de las tareas docentes, quedando un cuestionario con 62 reactivos organizados en 8 dimensiones, que, de acuerdo a la percepción u opinión de los estudiantes, buscó conocer el grado en que los docentes expresan un conjunto de características o habilidades más orientadas al desarrollo de competencias para una buena práctica docente.

La Asociación Mexicana de Escuelas y Facultades de Medicina (AMFEM), en su asamblea de 2006, emite una serie de estrategias para desarrollar acciones de formación y capacitación que lleve a los profesores de medicina hacia un ejercicio docente adecuado a las condiciones del proceso de enseñanza y de aprendizaje, por lo que los objetivos de dicha reunión fueron: definir el perfil del docente con base a competencias (conocimientos, habilidades, actitudes y valores), así como desarrollar un programa de capacitadores docentes mediante un equipo de capacitadores médicos para difundir y sensibilizar a los docentes médicos de México hacia un nuevo paradigma que evalúe el desarrollo e impacto de la docencia en el área de la salud.

Estas acciones se llevan a cabo en el 2007 para crear currículos flexibles compatibles con el rigor que merece la carrera y consolidar el modelo por competencias, tanto para alumnos cuanto para los profesores y sus correspondientes evaluaciones. Posteriormente, en 2009, AMFEM presenta su modelo sobre las competencias docentes de los profesores:

1. Capacidades para diseñar o rediseñar planes y programas de estudio congruentes con las necesidades sociales y el modelo educativo de la institución, que incluyen: diagnóstico de necesidades educativas y recursos institucionales, elaboración de propósitos u objetivos en congruencia con las necesidades sociales y la misión institucional, elaboración de un perfil profesional congruente con el diagnóstico de las necesidades sociales, laborales e institucionales, elaborar competencias

profesionales, contenidos temáticos, diseñar y rediseñar estrategias, métodos y prácticas educativas, diseñar y rediseñar un sistema de evaluación eficiente, diseñar o rediseñar estrategias, métodos y prácticas educativas con coherencia interna y externa, diseñar o rediseñar un sistema de evaluación eficiente y con coherencia interna y externa (AMFEM, 2009).

2. Capacidades para diseñar y organizar técnicas, métodos, prácticas y recursos didácticos congruentes con su modelo pedagógico, que abarcan: técnicas didácticas (individuales y grupales), metodologías participativas como seminarios de Casos Problematizados, ABP (aprendizaje basado en problemas), MBE (medicina basada en evidencias), lectura crítica de textos teóricos, lectura crítica de artículos de investigación; Integrar de manera eficiente las prácticas de laboratorio (Morfología y Fisiología aplicada a casos clínicos reales); Integrar de manera eficiente las prácticas en escenarios o casos simulados (orientados a resolución de problemas clínicos); Integrar de manera eficiente las prácticas clínicas en escenarios reales (como experiencias de enseñanza-aprendizaje); Integrar de manera eficiente la participación del equipo docente (titulares, adjuntos, tutores, invitados, becarios, enfermeras, etc.); Integrar de manera eficiente los recursos para los procesos educativos (presupuesto, materiales, tecnología) (AMFEM, 2009).
3. Capacidades para coordinar de manera eficiente los procesos educativos de su responsabilidad, tales como: coordinar técnicas

(conferencia, exposición con preguntas, simposio, talleres, panel, etc.), coordinar métodos participativos (ABP, MBE, Seminarios de Casos Problematizados, Lectura Crítica de textos teóricos, LCÁrt. Investigación, etc.), coordinar de manera eficiente las prácticas de laboratorio (Morfología y Fisiología aplicada a casos clínicos reales), coordinar de manera eficiente las prácticas en escenarios o casos simulados (orientados a resolución de problemas clínicos), coordinar de manera eficiente las prácticas clínicas en escenarios reales, (como experiencias de enseñanza-aprendizaje), coordinar de manera eficiente al equipo docente (titulares, adjuntos, tutores, invitados, becarios, enfermeras, etc.), administrar de manera eficiente los recursos para los procesos educativos (presupuesto, materiales, tecnología) (AMFEM, 2009).

4. Capacidades para realizar su trabajo académico de manera congruente con el profesionalismo médico y docente, respecto a la expresión congruente del profesionalismo médico en las relaciones humanas de procesos de educación médica, en las relaciones humanas de procesos de atención/educación médica, en sus actitudes hacia el contexto, en la gestión eficiente de los recursos de trabajo educativos y de atención médica, en su propio desarrollo humano y en las acciones dirigidas a su propia educación continua (AMFEM, 2009).
5. Capacidades para desarrollar un sistema de evaluación válido y confiable, que permita la reinformación de los procesos educativos y de los resultados en el aprendizaje, como por ejemplo: elaborar instrumentos de evaluación para al área de conocimientos, elaborar

instrumentos de evaluación para experiencias educativas, elaborar instrumentos de evaluación para competencias del egresado, evaluar la calidad de los instrumentos para verificar conocimientos, evaluar la calidad de los instrumentos para verificar aprendizajes en experiencias educativas, evaluar la calidad de los instrumentos para verificar competencias del egresado, evaluación de calidad de la estructura y procesos educativos congruentes con el enfoque EBC, evaluación de la calidad del desempeño docente en el enfoque EBC (AMFEM, 2009).

6. Capacidades para participar en la producción de conocimiento científico en el área disciplinar y/o educativa de su responsabilidad; orientadas a la mejora de la calidad de la atención a la salud y de la educación médica, que incluye: colaborar, desarrollar o asesorar con calidad metodológica, trabajos de investigación básica; colaborar, desarrollar o asesorar con calidad metodológica, trabajos de investigación clínica; colaborar, desarrollar o asesorar con calidad metodológica, trabajos de investigación epidemiológica; colaborar o desarrollar con calidad metodológica, trabajos de investigación cuantitativa; colaborar o desarrollar con calidad metodológica, trabajos de investigación cualitativa; colaborar o desarrollar con calidad metodológica, trabajos de investigación de intervención (AMFEM, 2009).

Estas competencias se conjugan en las capacidades para propiciar en los alumnos una formación y actualización médica que responda de manera efectiva a las demandas sociales de atención a la salud; así como para

participar en la mejora continua de la educación e investigación médicas. La AMFEM sigue trabajando para lograr que estas competencias no sólo sean ideales en aras de mejorar la docencia universitaria en el área de la salud, sino que se materialicen en el aula con impacto en la sociedad mexicana (AMFEM, 2009).

Díaz & Jara (2010) mencionan que en las ciencias de la salud es imprescindible que se generen modificaciones reales de las prácticas docentes, la clave está en la participación de los docentes en acciones de formación y capacitación que le permitan desarrollar competencias a la par de las que busca formar en sus estudiantes. “El punto álgido en las facultades de ciencias de la salud va a tener lugar en cuanto se establezcan las directrices generales para el establecimiento de los currículos de ciencias de la salud” (p. 438).

Un estudio llevado a cabo en la Universidad de los Andes, específicamente en la Facultad de Enfermería, Moscoso (2013), tuvo como objetivo generar colectivamente una conceptualización de calidad de la docencia en enfermería desde las percepciones de los estudiantes y docentes de dicha Facultad. Así mismo, se dio significado al contenido de las percepciones de los docentes en relación con el concepto de calidad en la docencia.

A continuación se presenta (ver figura 5) una síntesis de las aportaciones respecto a las competencias docentes en las ciencias de la salud.

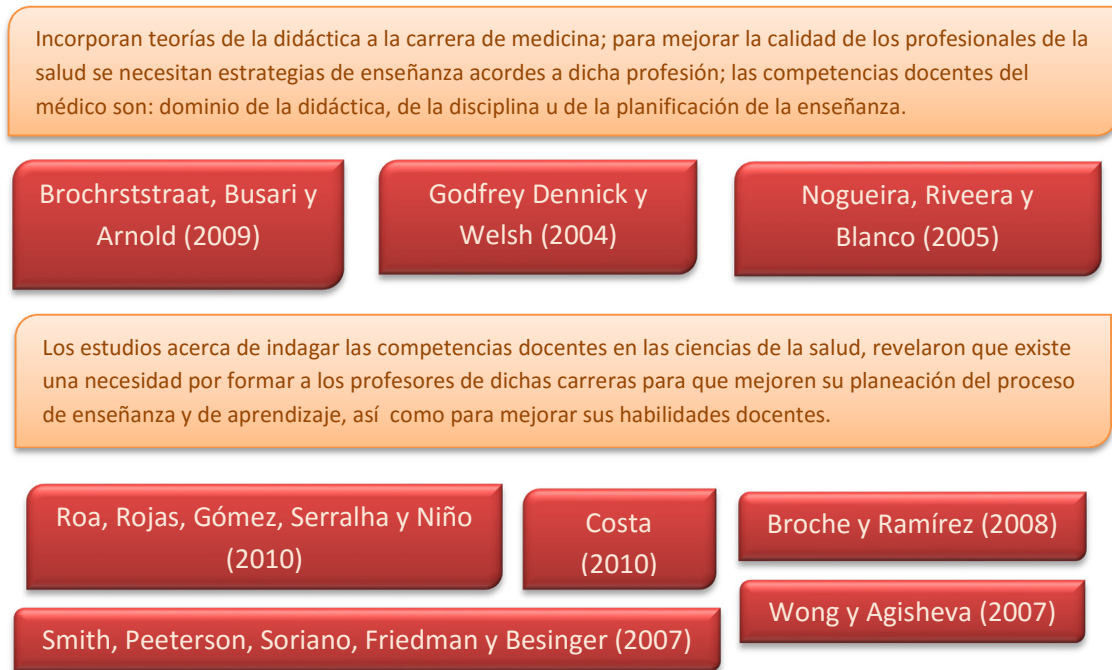


Figura 5. Representantes de las competencias docentes en las ciencias de la salud.

1.5 Formación pedagógica del profesorado universitario

Barrón (2015) menciona que el término “formación” lleva en sí mismo una intención de “formación para”, y conlleva a un sentido prescriptivo y propositivo, el de la determinación de la totalidad social y el de proceso de socialización. Es decir, prepara al individuo para los roles, pero también busca en los sujetos una función transformadora.

...Hablar de la formación de los profesores implica reconocer una serie de factores tanto de índole personal como de los contextos en el que se desarrollan sus prácticas, su historia, la construcción de una significación subjetiva, el valor social y su orientación ética. La acción humana implica

incertidumbre porque es compleja y está contextualizada en un sin fin de interrelaciones (Barrón, 2015, p. 43).

Demuth (2015) expone que en el contexto universitario los procesos de enseñanza y de aprendizaje de un determinado campo disciplinar son relevantes en la formación pedagógica del profesor. Por lo tanto, “La disputa entre didácticas generales o didácticas específicas se reaviva en el campo de la formación docente universitaria” (Escudero, 2003, citado en Demuth, 2015, p. 100).

El conocimiento profesional para la enseñanza tiene un carácter complejo respecto a su estructura, por su orientación personal y los procesos que intervienen en su génesis y desarrollo. Como parte de la estructura del conocimiento profesional, se relacionan los conocimientos científicos y técnicos, las concepciones y creencias, los saberes explícitos y teorías implícitas, y esquemas de actuación (Jurauta & Medina, 2012).

Desde décadas pasadas, se han realizado estudios respecto a la formación pedagógica de los profesores universitarios, tal es el caso de Postareff, Lindbloms & Nevgi (2007), quienes estudian el impacto de dicha formación en 200 profesores de la Universidad de Helsinki. De acuerdo a los resultados de este estudio, se pudo observar que la formación pedagógica orientada al uso de estrategias de motivación y autoconcepción de la docencia tuvo un efecto de cambio positivo respecto a la eficacia de la práctica docente.

Lucarelli (2008) expone que los docentes en la universidad llevan a cabo una tarea con escasa formación pedagógica, lo que se contrapone con las

exigencias que el contexto social le demanda a este sector profesional. Así, de acuerdo con las políticas internacionales universitarias, el docente universitario aún no cuenta con una formación específica en el campo de la docencia, y debe construir en su práctica cotidiana estrategias adecuadas para afrontar las nuevas problemáticas sociales y las demandas, en términos de organización y de la situación de enseñanza y de aprendizaje, propias de las poblaciones que acuden a la universidad.

En este mismo sentido, Imbernón (2008) expone que una alternativa para atender a las demandas del profesor universitario es la formación permanente. Así mismo, menciona que la preocupación por formar docentes es antigua, por lo que el conocimiento que se ha creado acerca de dicha formación en los últimos decenios nace de una época de cambios vertiginosos, donde todo evoluciona con rapidez y pronto queda obsoleto.

Se ha observado en diversos estudios llevados a cabo en Latinoamérica que existe una necesidad imperante por formar a los profesores de las Ciencias de la Salud. Tal es el caso de Costa (2010), quien investigó la formación del profesor de medicina en Brasil. Los resultados indicaron que los profesores necesitan formarse pedagógicamente para llevar a cabo la docencia con profesionalidad, tal y como llevan a cabo su labor de médicos.

De acuerdo con Marcelo (1991, citado en Boéssio & Portella, 2009), la formación no sólo se limita al contexto escolar, sino también al contexto empresarial (formación en la empresa), social (formación para la utilización de los tiempos libres), político (formación para la toma de decisiones). Para el autor, la formación se presenta como un fenómeno complejo y diverso, poco

explorado y cuyas conceptualizaciones en relación con las dimensiones y teorías más relevantes para su análisis son poco estudiadas.

González-Sanmamed & Fuentes (2011) y Jensen (2011) exponen que la formación pedagógica ofrece sugerencias sobre cómo mejorar las prácticas de enseñanza de educación superior; así mismo, mencionan que es importante que los profesores universitarios sean conscientes de la conveniencia de convertirse en instructores más eficaces a través de la búsqueda de programas de formación pedagógica.

En este mismo sentido, Askerc & Kocar (2015) llevaron a cabo un estudio en el cual se examinó la enseñanza en la educación superior en Eslovenia, con énfasis en la formación pedagógica y cualificación pedagógica del profesorado universitario. Los participantes fueron 513 profesores. Los resultados mostraron que los profesores universitarios le dan mucha importancia al aspecto pedagógico de la práctica docente, aun cuando casi la mitad de los participantes nunca había estado involucrada en un curso de formación pedagógica. La otra mitad de los participantes sí había sido formada en áreas pedagógicas, y el 31 % había participado en cursos de formación pedagógica, específicamente de educación superior. En Eslovenia, las instituciones de educación superior cuentan con un porcentaje de profesores formados en áreas pedagógicas muy alto, y un aspecto que ha permanecido en los últimos años es que se ha ofrecido un número cada vez mayor de programas de formación pedagógica.

En el contexto de la educación superior en Finlandia, Hökkä & Eteläpelto (2014) llevaron a cabo un estudio cuyo objetivo fue averiguar la percepción del

profesorado respecto a los obstáculos para el desarrollo de la educación docente. Los resultados de este estudio mostraron la necesidad de una renegociación de la identidad profesional, ya que existe un desequilibrio entre la educación docente y las demandas sociales actuales. Sin embargo, los docentes perciben que hay un fuerte compromiso por proteger su misión de enseñanza, ya que se ven fuertemente identificados con la asignatura que imparten, más que con el método de enseñanza.

La formación de profesores es un referente importante para el desarrollo de competencias docentes. Como apuntan Chen, Housner & Wayda (2011), en un estudio acerca de las habilidades de enseñanza de profesores noveles, después de formarse con base en el *Integrated Direct Instruction Model* (DIHRPE). Este estudio tuvo como propósito averiguar qué habilidades de enseñanza desarrollaban los docentes para impartir clases con mayor facilidad y cuáles no. Se concluye que el conocimiento del contenido y el conocimiento pedagógico de los profesores son los aspectos que influyen en el éxito o fracaso del proceso de enseñanza.

Demuth (2015) expone, como conclusión de un estudio realizado con profesores universitarios, que los diferentes estilos docentes se configuran a partir de las culturas profesionales dentro y fuera del contexto universitario, con una influencia importante del contexto social-regional. Es decir, los docentes participantes piensan y desarrollaban sus propuestas didácticas a partir de las posibilidades y características profesionales de la región, así como de las propias concepciones sostenidas desde su pertenencia cultural. Por lo tanto, la relevancia de este estudio recae en evidenciar que los docentes perciben su

práctica con una doble pertenencia profesional, como docentes universitarios y como profesionales cuya práctica fuera de la universidad se lleva a cabo en el ámbito disciplinar específico de su formación inicial. Es por ello que, a partir de la percepción que tengan los docentes universitarios de su práctica en el aula, se podrán delinear las múltiples formas en las que se manifiesta su discurso pedagógico, infiriendo diferentes estilos de enseñanza de las disciplinas.

Hökkä & Eteläpelto (2014) sugirieron nuevas perspectivas para promover el aprendizaje profesional continuo y el desarrollo de la formación del profesorado, a partir de tres aspectos: identidad profesional, comunicación y organización interna de los departamentos de formación docente y acuerdos entre agencias de desarrollo docente.

Los estilos de enseñanza están ligados con un perfil profesional. Al respecto, Bozu & Canto (2009) hacen referencia a este término como el conjunto de competencias que identifican la formación de una persona y que le permite en condiciones óptimas llevar a cabo las responsabilidades propias para cumplir las funciones y tareas de una determinada profesión. En cuanto al profesorado universitario, éste trae consigo un legado histórico, con influencia del modelo educativo, institucional, legislativo y social del proceso docente.

En este sentido, Chávez & Jaramillo (2014) mencionan que, para ofrecer una formación pedagógica en el profesorado universitario, es importante iniciar conociendo las prácticas educativas de los involucrados. Estos autores llevan a cabo un estudio de corte cualitativo en el que utilizan diferentes técnicas, considerando como unidad de análisis los registros audiovisuales de procesos instruccionales completos. La observación de dichos mecanismos le permitió a

los autores comprender cómo se desarrollan y materializan los procesos de enseñanza y aprendizaje a partir de la observación panorámica de los diferentes componentes que constituyen la interacción, especialmente los segmentos de interactividad y las actuaciones de los participantes. A partir del estudio de los procesos de formación de la docencia universitaria, con énfasis en la interacción que desarrollan sus participantes, y a través de las prácticas educativas, los autores definieron una alternativa viable para mejorar los programas que tienen como finalidad capacitar a los docentes en diferentes procesos asociados a la enseñanza y al aprendizaje.

1.5.1. Modelos de formación del profesorado universitario

Durante mucho tiempo, bajo el manto de la Pedagogía tradicional, predominó la perspectiva instrumentalista de la formación del profesorado centrada en la formación de conocimientos y habilidades para el ejercicio de una docencia que privilegia la transmisión y reproducción de conocimientos, al margen de las cualidades personales del profesor y de los estudiantes. En la actualidad, ante los reclamos de las tendencias pedagógicas contemporáneas, que cambian la mirada de la enseñanza y sus resultados, al aprendizaje se identifica como un proceso de construcción de conocimientos y valores en condiciones de interacción social; “la atención se centra en el profesor y el estudiante como sujetos de enseñanza y aprendizaje y, por tanto, en la formación del profesorado desde una perspectiva humanista, como proceso de desarrollo de la personalidad del profesor en el ejercicio de la docencia” (González, 2005, p.3).

Los modelos de formación docente en el nivel educativo superior tienen una connotación especial respecto a la época en la que se abordan y a las políticas que imperan en el contexto universitario y del país del que se trate. Así, en la última década, autores como Pavié (2011) mencionan que el modelo de formación docente que trate el desarrollo de competencias depende del enfoque educativo del momento (Conductista, Funcionalista o Constructivista). Por lo tanto, los diferentes enfoques y modelos de competencias son sólo variaciones o adaptaciones de éstos tres.

Pilonieta (2006) señala que el primer modelo de formación de docentes fue el de la observación e imitación de un maestro. En la actualidad, la formación de los maestros tiene que ver con la realidad de quien se va a formar, del contexto y la manera de cómo se desarrollan las actividades académicas.

Spark & Loucks-Horsley (1990 citado en Navarro, Illescas & Lagos, 2005) proponen cinco grupos de modelos de formación permanente del profesorado universitario:

1. Con orientación a la individualidad del docente, éste se caracteriza por ser centrado en la persona, quien planifica y sigue las actividades de formación que considera que pueden facilitar su aprendizaje, sin un programa formal. Esta propuesta se fundamenta en el sentido común, ya que las personas aprenden muchas cosas por sí mismas de acuerdo a su estilo y ritmo de aprendizaje, determinando objetivos, estrategias y recursos. Este modelo contempla muchos aspectos positivos, no obstante, la ausencia de un

programa organizado debilita las posibilidades que ofrece el modelo, ya que no es posible diseñar un programa sobre la base de necesidades individuales.

2. Con orientación a la observación-evaluación, éste se refiere al conocimiento de las necesidades de la práctica docente diaria, de cómo se afronta el quehacer en el aula. La base de este modelo es que la reflexión y el análisis individual de la práctica docente pueden mejorar con la observación de otros, la discusión y la experiencia en común. Se asocia a la evaluación de pares.

3. El tercer modelo se relaciona con el desarrollo y mejora de la enseñanza, este modelo se utiliza cuando los docentes están implicados en tareas de desarrollo curricular, diseño de programas, o en general mejora de la institución, y trata con todo ello de resolver problemas generales o específicos relacionados con la enseñanza. Este modelo se fundamenta en la concepción de que los adultos aprenden de manera más eficaz cuando tienen necesidades de conocer algo concreto o han de resolver un problema. De acuerdo con este modelo, los profesores se guían a partir de las necesidades y dificultades identificadas en la práctica docente.

4. Otro modelo está dirigido al entrenamiento, el cual tiene como finalidad obtener cambios significativos en las creencias, conocimientos y actuaciones de los estudiantes. En el caso de la formación de los profesionales del área de la salud, está orientado al desarrollo de habilidades y competencias directamente observables. La función del docente es entrenar a los educandos para lograr un cambio de actitud en su desempeño a través de prácticas de actuación y devolución de procedimientos. El docente sigue siendo el centro

del proceso enseñanza-aprendizaje, sus conocimientos, habilidades y técnicas son reproducidas en el aula y el alumno aprende por entrenamiento y retroalimentación.

5. El último modelo está orientado hacia la formación para el profesorado universitario, se aborda desde el análisis de la interacción, poniendo énfasis en las ayudas o los mecanismos de influencia educativa que ejercen los docentes y los propios estudiantes mientras interactúan. Por lo tanto, resulta cada vez más interesante analizar cómo estos mecanismos varían en función del escenario, tarea, objetivo y contenido que se pretende enseñar (Chávez & Jaramillo, 2014).

Otras propuestas de modelos de formación del profesorado universitario son las de Blackmore et al. (2004, citados en Aramburuzabala, Hernández-Castilla & Ángel-Urbe, 2013), los cuales hacen énfasis en:

- La formación centrada en el profesor. Este es uno de los modelos más antiguos, el cual tuvo su auge en Estados Unidos, Canadá, Gran Bretaña y Francia. Se trata de un modelo clásico en donde los dispositivos de formación intentaban mejorar las prácticas de cada profesor partiendo de una perspectiva totalmente individual, por lo que las intervenciones alcanzaban sus objetivos, a través de la mejora de las competencias docentes del profesorado en diferentes contextos.

- La formación centrada en el alumno. El fundamento de este modelo son las investigaciones fenomenológicas de los años ochenta y noventa, en las que la preocupación era cómo aprenden los estudiantes. Por lo tanto, se observa que

la tendencia a finales del siglo XX va desde una perspectiva centrada en el profesor a una temática centrada en el aprendizaje de los estudiantes. Así mismo, se le dio especial importancia al análisis de las relaciones e interacciones entre profesores y alumnos.

- La formación centrada en la institución. Este modelo se sitúa en Europa y tiene lugar a principios del siglo XXI. Su objetivo principal son las acciones estratégicas que debe llevar a cabo la universidad para lograr la calidad educativa. Este modelo va más allá de la formación centrada en el profesor y el alumno, ya que es la universidad en su conjunto la que se implica en la dicha formación, así mismo, estudia los problemas de los individuos de manera integral, es decir, analiza la cualificación actual del profesorado, sus necesidades generales, carencia formativas, las nuevas competencias adquiridas y su repercusión en la calidad docente e investigadora; por lo tanto, se orienta hacia la mejora de la calidad educativa, de la eficiencia y del clima laboral dentro de la misma universidad. Este modelo tiene tres aspectos importantes:

- La formación centrada en la colaboración entre profesores. Enfoque que asigna una especial importancia al factor humano en las organizaciones. Desde esta perspectiva, adquieren relevancia las técnicas de colaboración y co-enseñanza, el clima en los colectivos de profesores y el papel del liderazgo en la creación de este clima.

- La formación centrada en la práctica reflexiva. Este modelo parte de la práctica docente, contextualizada y que nace de situaciones reales vividas por

los profesores, es decir, se fundamenta en la observación, el diálogo y la reflexión compartida, a través de los cuales se realiza dicha formación.

- La formación centrada en el sector. Este es el modelo más reciente, pues se ha desarrollado durante la última década en países anglosajones como el Reino Unido, Nueva Zelanda, Australia y los Estados Unidos. Sitúa el nivel de análisis en las iniciativas interuniversitarias, diseñadas y gestionadas por las autoridades educativas y administraciones sectoriales, abarcando todo el sistema de la enseñanza universitaria del país en cuestión. En Europa, la supervisión de estas iniciativas corresponde a menudo a las agencias nacionales y regionales de control y supervisión de la calidad de la Educación Superior, en las que, al igual que los demás modelos, su meta primordial es la excelencia educativa, dentro de la cual se incluye la excelencia en la formación del profesorado.

González (2005) propone tres principios básicos que se deben considerar durante el diseño de programas de formación para el profesorado universitario, el reconocimiento del profesor universitario como sujeto de su desarrollo profesional; el reconocimiento del carácter orientador del programa en el proceso de formación profesional; la necesaria integración de la teoría y la práctica en el proceso de formación profesional.

Villalobos & Melo (2008) proponen que para desarrollar la identidad profesional del profesor universitario se deben considerar los siguientes aspectos: Crear las condiciones del cambio de una nueva identidad del profesor universitario en consonancia al contexto del siglo XXI; Focalizar las

iniciativas en el mejoramiento de las tres funciones principales del profesor universitario, la docencia, la investigación y la gestión curricular; elaborar un modelo formativo del desarrollo docente del profesor universitario que sea capaz de dar respuesta tanto a las necesidades individuales del profesor como a las necesidades de la propia organización universitaria.

1.5.2 Nuevas perspectivas para los procesos de formación del profesorado universitario

El ideal que se pretende lograr en un profesor universitario actual es que éste sea un experto en su materia y que a través del dominio de los conocimientos de la asignatura o área de conocimiento que trabaja manifieste la posibilidad de ser un gestor de información y no solamente un transmisor de conocimientos, en tanto comparte sus conocimientos, vivencias, experiencias, y reflexiones con sus alumnos, respecto a los contenidos de enseñanza, en un ambiente democrático que los motiva a profundizar en el estudio y le orienta (González, 2005).

En décadas anteriores, la formación del profesorado estuvo sujeta a una pedagogía tradicional en donde predominaba una perspectiva instrumentalista que privilegiaba una docencia de transmisión y reproducción de conocimientos al margen de las cualidades del profesor y de los estudiantes. En años recientes, la formación del profesorado ha tomado un tinte humanista que se sustenta en la concepción del profesor como persona, así como en la necesidad de potenciar, mediante la educación, el desarrollo profesional del profesor como dimensión de su desarrollo personal (González, 2004).

Imbernón (2008) indica que la creación de una nueva cultura formativa, con nuevas metodologías y estrategias adecuadas a las necesidades del contexto, es una de las mejores alternativas para generar nuevos procesos en la teoría y en la práctica de la formación, que, por ende, tendrá un impacto importante en la calidad de la docencia en la universidad. Algunas ideas propuestas por este autor van encaminadas a:

- Cambios en el tipo de formación individual y colectiva del profesorado, es decir, enfocarse en la teoría de la colaboración.
- Una formación en el autoconcepto, en el conflicto, en el conocimiento de sí mismo, en la comunicación, en la dinámica de grupos, en los procesos de toma de decisiones colectivas, la reflexión sobre los aspectos éticos, relacionales, colegiales, actitudinales, emocionales del profesorado, que van más allá de los aspectos técnicos y objetivos.
- La creación de redes organizativas que fomenten la comunicación entre pares e iguales y un intercambio de experiencias para posibilitar la actualización del profesorado, con el objetivo de reflexionar sobre la práctica, a través del análisis de la realidad.
- Partir de situaciones problemáticas educativas surgidas de análisis del colectivo, es decir, la formación debe ser parte de un proyecto institucional que le permitirá al profesorado elegir la teoría que necesita para llevar a cabo su práctica en el aula.
- Una formación basada en la transmisión de conocimientos, mediante estrategias basadas en casos incidentes críticos, proyectos de

innovación, etc., y en donde la vertiente sociopsicopedagógica está incluida en la actualización científica y técnica.

- Desarrollar e incentivar la colaboración entre el colectivo, así como una mayor profesionalización docente a través de proyectos conjuntos.
- Cambios organizativos en el contexto, en donde el desarrollo profesional recaerá en la práctica laboral de la enseñanza, más que en la formación docente.
- Una nueva formación que establece mecanismos para que los profesores estén dispuestos a aprender nuevos conocimientos y a desarrollar nuevas habilidades y competencias.

Mas (2011) menciona, en contraste con otros autores, que en ningún ámbito laboral se discute en estos tiempos la necesidad de la formación continua de sus profesionales, ni la necesidad de conformar y ejecutar un plan formativo *ad hoc*.

Sin embargo, desde 1998, la UNESCO expone en la Conferencia Mundial llevada a cabo en ese año, en que se aprobó el documento “Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: visión y acción”, la necesidad de la educación permanente del profesorado universitario y su formación pedagógica.

Mastro & Moreno (2014) llevan a cabo un estudio en la Pontificia Universidad Católica del Perú cuyo objetivo es explorar los incidentes críticos más valorados por los profesores universitarios. A partir de los resultados obtenidos, se identificaron las áreas y contenidos prioritarios para la formación

docente. Las áreas para fortalecer en los participantes son aspectos de la docencia relacionados con la organización del tiempo, espacio, tareas y recursos, falta de coordinación y previsión para una buena gestión de los mismos. Otra área para fortalecer es la incorporación de innovaciones metodológicas que no resultan cuando se llevan al aula, así como la resistencia de los docentes para incorporar actividades más interactivas y participativas.

El uso de tecnología en el aula es un área de oportunidad que para los profesores participantes presenta, en este estudio, un problema pedagógico y emocional, ya que existe el temor a perder el control del aula y el prestigio ganado con métodos más tradicionales. Otro aspecto a considerar en la formación de los profesores es la habilidad para las relaciones interpersonales con los alumnos, tales como la disciplina, las reglas en el salón de clases o la impertinencia, aspectos que ponen en juego la autoridad y el control del docente, así como el respeto y la valoración de sus alumnos (Mastro & Moreno, 2014).

Se propone en la formación de los docentes que éstos puedan desarrollar habilidades para la integración de las acciones pedagógicas, éticas y actitudinales y ser capaces de buscar soluciones ante las problemáticas que se les presenten en el aula, más integrales, formativas y estratégicas. Sin embargo, estos autores consideran que también es necesario considerar los aspectos que fortalecen la labor de los docentes para ofrecer una formación más completa (Mastro & Moreno, 2014).

Dichas fortalezas son respecto a la disposición de los participantes para aprender, para cambiar a nivel de estrategias, así como a nivel de

concepciones, actitudes y sentimientos. De igual manera, se encontró en dicho estudio mayor disposición para reflexionar sobre la práctica docente (Mastro & Moreno, 2014).

Concluyen estos autores que la formación de los profesores debe ir encaminada a desarrollar competencias relacionadas con la planificación y organización de la enseñanza, así como a buscar espacios de análisis y reflexión a nivel de grupos de profesores y de institución. Se sugiere un mayor apoyo institucional y acompañamiento a los docentes en temas relacionados con la gestión pedagógica, y mayor acompañamiento en temas en los que los profesores tienen mayor conciencia sobre las dificultades que se les presentan y se muestran con mayor disposición al cambio. Así mismo, es importante acompañar a los docentes en la reflexión sobre las relaciones interpersonales con los estudiantes y el manejo de la autoridad para enfrentar situaciones imprevistas en las que se sientan atacados por los alumnos. Por lo tanto, los docentes de este estudio manifestaron necesitar oportunidades para analizar las causas de los mismos y sus reacciones más frecuentes, para pensar en sus propias concepciones, actitudes y sentimientos, así como para analizar y tomar decisiones que les permitan mejorar sus prácticas docentes (Mastro & Moreno, 2014).

Para concluir este apartado, es necesario mencionar que la formación del docente universitario para el ejercicio de su nuevo rol debe ser entendida como un proceso educativo dirigido a potenciar su desarrollo profesional, a partir de una reflexión crítica y comprometida con la calidad de su desempeño,

como también dentro de un ambiente académico participativo, equitativo, dialógico y democrático (Villalobos & Melo, 2008).

A continuación (ver figura 6) se presenta una síntesis gráfica y conceptual del capítulo 1.



Figura 6. Síntesis del capítulo 1.

Capítulo 2

Percepciones y concepciones del profesorado respecto a su práctica docente

En este capítulo se abordarán los conceptos de la percepción y la concepción sobre la práctica docente por parte del profesorado, con el fin de añadir referentes conceptuales sobre estos términos, de importancia para contextualizar la exploración de las competencias docentes realizada en el capítulo 1. Las acciones mismas del individuo se han estudiado desde décadas pasadas en relación con estos dos conceptos (Gil & Pessoa, 2000). En el caso de las competencias docentes, el hecho de hacerlas conscientes debería augurar que el profesor mejorase su práctica o buscara formarse para mejorarla.

Posteriormente, se presentan en los siguientes apartados de este capítulo propuestas de instrumentos que se han utilizado para medir la percepción de las competencias docentes en diversos estudios de universidades del mundo.

Así mismo, se presenta un panorama general de estudios respecto a las competencias docentes de los profesores universitarios.

2.1 El concepto de percepción y su concepción desde diferentes teorías

El concepto de percepción a lo largo del tiempo se aborda desde diferentes teorías, pero para fines de este estudio se hará énfasis en la teoría cognitiva relacionada con aspectos psicofísicos y sociales, que permitan mirar al individuo como un ser biológico cuyas percepciones están influenciadas por factores sociales, culturales, ideológicos y psicológicos. Todo nuestro conocimiento empírico se basa en la forma en que vemos, oímos y aplicamos el tacto, el olfato y el gusto al mundo que nos rodea (Feldman, 1999).

Etimológicamente, según Roca (1991), el término "percibir" proviene de la palabra latina "percipere": "apoderarse de algo, recibir, percibir, sentir"; y del término también latino "capere": coger. Percepción: "acción y efecto de percibir. /Sensación correspondiente a la impresión material de los sentidos" (p. 10).

La percepción es un área de investigaciones teóricas y empíricas que corresponde a la psicología. Una de las teorías con un aporte importante en el ámbito educativo es la teoría sensorial o asociacionista, la cual hace una diferencia clara entre sensación y percepción, en donde ésta última tiene un acercamiento al conocimiento y por ende a la razón (Margalef, 1987).

Desde el punto de vista psicológico, la percepción es la manera en cómo los cinco sentidos de un sujeto captan la información para que sea interpretada e integrada, dándole un significado y organización, es decir, se interpretan, analizan y organizan los estímulos. Esto implica mayor actividad del cerebro (Feldman, 1999).

Roca (1991) lleva cabo un trabajo cuyo objetivo es analizar las interpretaciones más comunes del término “percepción”, pretendiendo orientar el concepto hacia una descripción psicofísica que incluye todo lo referente a la conducta perceptivo-motriz, es decir, el autor pretende llegar, con este análisis, a un modelo comportamental de la percepción. Roca señala en su trabajo que la conducta psicológica se entiende como una conducta que significa adaptación al universo físico-químico, biológico y social, que constituye el medio individual. Por lo tanto, se observa que existen usos del concepto “percepción” para cada una de aquellas finalidades adaptativas.

De acuerdo con Robbins (1998), la percepción es un proceso a través del cual los individuos organizan e interpretan sus impresiones sensoriales para darle un significado a su contexto o ambiente.

Vargas (1994) opina que es común observar en diversas publicaciones el concepto de la percepción en un plano de las actitudes, los valores sociales o las creencias, y añade que es importante considerar que la percepción es biocultural porque... “depende de los estímulos físicos y sensaciones involucrados y de la selección y organización de dichos estímulos y sensaciones. Las experiencias sensoriales se interpretan y adquieren significado moldeadas por pautas culturales e ideológicas específicas aprendidas desde la infancia” (p. 47).

En esta misma línea, Roca (1991) menciona que otra acepción relevante del concepto de percepción es la que hace referencia a la valoración que un

individuo tiene de una determinada situación social y de su papel o posibilidades en ella.

Funmayor & Villasmil (2008) exponen que la percepción es la manera en que un individuo entiende e interpreta la información que recibe a través de los sentidos. Es decir, mediante la percepción el cerebro decodifica y encuentra un sentido a la información que recibe, de manera que ésta le sirva para llevar a cabo acciones o almacenarse.

Forgus & Melamed (1999) mencionan un concepto de percepción con sentido adaptativo, en donde el individuo, al obtener conocimientos a través de lo que percibe del medio, logra adaptarse a él. Estos autores afirman que solo los estímulos que tienen valor de señal, es decir, aquellos que desencadenan alguna reacción en el individuo, deberán denominarse información.

Según Oviedo (2004), quien hace un análisis del concepto de la percepción desde la teoría de la Gestalt, a principios del siglo XX el concepto de percepción había sido tratado como un hecho psíquico precedido y acompañado por un determinado tipo de actividad orgánica, la Gestalt. Esta teoría revoluciona tal definición al manifestar que es el proceso inicial de la actividad mental y no un derivado cerebral de estados sensoriales, es decir, no es un proceso causal. Supone que la función del aparato perceptual es la de estar enterado de la forma en la que la naturaleza se manifiesta, en donde las ideas son estados internos que informan sistemáticamente de la constitución del mundo físico y sus transformaciones, siendo el individuo quien registra dichos acontecimientos.

Posteriormente a estos postulados, la Gestalt critica al asociacionismo y asume que la mente tiene criterios y categorías para organizar los datos de la experiencia, dichas categorías no tienen influencia de los aprendizajes y por el contrario las formas de organización perceptual tienden a discriminar el contorno de los objetos y a privilegiar la información que más se repite en un objeto, así como la tendencia a establecer niveles de contraste entre los datos que se presentan en una imagen. “La Gestalt se define a sí misma como una teoría explicativa de la percepción y no elementalista” (Oviedo, 2004, p. 92).

Bruner (1964, citado en Aramburu, 1991) expone la relación que tienen las variables cognitivas y motivacionales en la percepción. Este autor distingue tres fases en la percepción:

- 1) Una fase pre-perceptiva, en la que el sujeto está a la expectativa de un determinado acontecimiento, llevado por sus esquemas intelectuales o motivacionales.
- 2) La fase de la recepción de la información.
- 3) La fase de evaluación de las hipótesis perceptivas, en la que el sujeto juzga la adecuación existente entre sus expectativas anteriores y la información recibida.

De acuerdo con Bruner (1964, citado en Aramburu, 1991), algunas veces, si los objetos percibidos no se corresponden con las expectativas del sujeto, pueden darse distorsiones perceptivas. Según Bruner, hay dos tipos de determinantes en la percepción:

- Formales: las propiedades de las estimulaciones y del aparato receptor.

- Funcionales: las necesidades, emociones, actitudes, valores y experiencias del perceptor.

La polémica entre los partidarios de teorías de la imagen y teorías cognitivas sigue existiendo, pero se entiende que desde el punto de vista cognitivo esta polémica se ha planteado desde supuestos implícitos que no resultan válidos para las representaciones del conocimiento lego (Rodrigo, Rodríguez & Marrero, 1993).

De acuerdo con Funmayor & Villasmil (2008), los procesos cognitivos son mecanismos mentales que funcionan cuando el individuo realiza las acciones normales de su vida, es decir, mira, observa, escucha, etc. Dichos procesos son: la percepción, atención, pensamiento, memoria, lenguaje. A partir de estos procesos el ser humano entiende el mundo, comprende a la sociedad y razona las creencias. Estos autores mencionan que, para que se pueda procesar la información, existen muchos otros aspectos de la psicología humana que intervienen en la comprensión del exterior.

De acuerdo con la teoría cognitiva, se le da énfasis a la existencia de algún tipo de representación interna de los objetos. Las teorías con orientación de respuesta presentan a la percepción en el marco de la asociación estímulo-respuesta; las teorías con orientación de estímulo destacan un proceso de diferenciación por el que la percepción se especifica en función de aspectos de la información estimular. Así, de acuerdo con estas teorías, un acercamiento al concepto de percepción es la interacción entre un objeto y un esquema más general que conecta al sujeto con su medio (Carranza, 1986).

Según Rodrigo, Rodríguez & Marrero (1993), “las concepciones que sostienen las personas sobre determinados aspectos de la realidad componen una entidad representacional” (p. 95). Estos autores mencionan que para la psicología cognitiva las representaciones mentales se estudian a partir de la simbolización, es decir, de cifrado de la información, por lo que estos símbolos se construyen de manera objetiva y adquieren significado independientemente de la comprensión del individuo “...representaciones internas de la realidad externa”, “... la mente es un espejo de la naturaleza y, en consecuencia, el razonamiento humano es un espejo de la lógica del mundo externo” (p. 96).

Sin embargo, añaden, que, de acuerdo con estos supuestos representacionales a partir de la simbolización, no es posible entender cómo un individuo construye concepciones alternativas sobre un mismo fenómeno, así como el sentido que tiene el aspecto social de sus interacciones con el entorno. Como parte de este mismo análisis, se menciona la preocupación sobre las representaciones legas con incertidumbre sobre aspectos de su naturaleza y funciones, pero hay trabajos plausibles que abordan la representación del conocimiento y su función ante demandas ambientales con una base en el entorno social (Rodrigo, Rodríguez & Marrero, 1993).

Esta influencia social es entendida en una doble vertiente, por una parte, las representaciones individuales construidas sobre la base de experiencias adquiridas del entorno, y por otra parte sobre la base de formas culturales de interacción social; por ejemplo, prácticas o actividades culturales (Rodrigo, Rodríguez & Marrero, 1993). Por lo tanto, la teoría cognitiva analiza la

percepción considerando los procesos fisiológicos y psíquicos de un individuo, así como la función del ambiente con base en el contexto social.

Para entender las teorías psicofísicas y fisiológicas respecto a la percepción que un individuo tiene de un contexto o ambiente, es necesario partir desde su integridad fisiológica y entender el mecanismo del cerebro y de los órganos sensoriales que le permiten percibir. Al respecto, Goldstein (1984) señala que un individuo que percibe incluye a este mecanismo psicofísico y fisiológico factores como el conocimiento, los recuerdos y las expectativas que este tiene ante una situación. El conocimiento, para este autor, tiene que ver con lo almacenado en el cerebro y que permite comparar y discernir con lo percibido, por lo tanto, el conocimiento es la información de la persona en la situación perceptual y que influye en dicha percepción.

Una manera de abordar el estudio de la percepción es mediante métodos que permitan indagar las relaciones en los procesos perceptuales, tal y como se presenta en la siguiente tabla (ver tabla 2).

Tabla 2.

Métodos para estudiar las relaciones en los procesos perceptuales (Goldstein, 1984)

Relación	¿Cómo se estudia?
Estímulo → percepción	De manera psicofísica: Se presenta un estímulo y se determina la respuesta de la persona.
Estímulo → fisiología	De manera fisiológica: Se presenta un estímulo y se mide la respuesta eléctrica en el sistema

nervioso; también se buscan conexiones entre la anatomía y la percepción.

Fisiología → percepción De manera fisiológica y psicofísica: Se mide las respuestas fisiológicas y perceptuales ante los mismo estímulos.

De este modo, para medir la percepción es necesario medir el reconocimiento de un estímulo y así rescatar del individuo lo que percibe. La descripción fenomenológica de las percepciones y la deducción de su reconocimiento, cuando se pide a una persona que nombre los objetos, proporciona información acerca de lo que está percibiendo, lo que significa poner en acción y procesar los estímulos ambientales mediante vías del sistema nervioso que van de los órganos sensoriales al cerebro, para llevar a cabo la transducción y dar una interpretación de lo percibido (Golstein, 1984).

A partir de lo que se percibe, se pasa del plano sensoriomotor al conceptual, mediante el aumento de la velocidad de combinación de los esquemas que permite fundir en un conjunto simultáneo los conocimientos ligados a acciones o fases de acción sucesivas que dará por resultado una representación. Posteriormente, hay una toma de conciencia que simboliza la realidad y las representaciones interpretadas en el cerebro. Cognitivamente, para Piaget (1974, 1976 b), la toma de conciencia es la construcción de un sistema integrado de todos los niveles de conciencia. A partir de esta integración, es la psicología cognitiva la que se encarga de estudiar a las representaciones mentales sustentadas por las teorías implícitas. De acuerdo

con Rodrigo, Rodríguez & Marrero (1993), las concepciones que sostienen las personas sobre determinados aspectos de la realidad están representadas por el contenido y el formato de dichas representaciones, siendo el contenido el que hace referencia a los aspectos semánticos o referenciales de la información y el formato el que se refiere al código simbólico que reviste la información.

Esto se traduce en la posibilidad de que cognitivamente el individuo sea consciente de lo que percibe con la influencia de factores psíquicos, sociales y fisiológicos que le dan identidad a la interpretación de lo percibido. Las ideas que predominan en la construcción de estos marcos paradigmáticos, desde los cuales las personas entienden un escenario de acción, poseen un carácter más bien implícito y muchas veces difieren de las concepciones que explícitamente se manifiestan (Vilanova, García & Señorino, 2007).

Faber (1994) expone que la percepción también puede organizarse semánticamente, es decir, con la categorización de conceptos y de sus interrelaciones a través de la estructura misma del lenguaje, como reflejo del entendimiento del individuo o construcción de su realidad. Esta autora lleva a cabo un estudio en el que estructura los verbos, dada la importancia de éstos en la producción de expresiones, y habla de “verbos de percepción”. La importancia de los verbos de percepción radica en que los individuos están constantemente recibiendo información que tienen que procesar y ordenar para dar sentido a su mundo.

En este sentido, los verbos de la percepción son cognitivamente los que codifican la experiencia vivida del mundo exterior, para describir el mundo

mental, es decir, el mundo interior. Por ejemplo, los verbos como observar, explorar, contemplar y examinar pertenecen tanto al campo de la percepción física como al de la cognición. Es así, con el análisis cuidadoso de la estructura léxica de estos campos, como se puede obtener una idea de cómo el individuo percibe y piensa (Faber, 1994).

Los estudios realizados desde la psicología cognitiva asumen la posibilidad de interpretar las acciones de las personas en términos de representaciones mentales y procesos. Desde un punto de vista cognitivo, es el sujeto quien aprehende al objeto y construye representaciones para interpretarlo. Estas representaciones son unidades informativas que manejan y procesan las personas y dan cuenta de las construcciones mentales a través de las cuales captan el mundo. Esta perspectiva supone una diferencia elemental entre percepciones y representaciones: los objetos de la percepción son perceptibles para muchos individuos; los contenidos de la representación son individuales (Vilanova, García & Señorino, 2007).

Respecto a las representaciones, se menciona que los modelos mentales están formados por las creencias, actitudes y juicios que cada sujeto realiza frente a las distintas situaciones que se le presentan. Se trata de representaciones construidas en respuesta a una demanda específica y que, en muchos casos, se elaboran *ad hoc*, es decir, a partir de la construcción de modelos mentales situacionales (Mondito, 2014).

Las teorías de dominio están organizadas a partir de estructuras de carácter más general y estable, sobre la base de una serie de supuestos tácitos constituidos por las teorías implícitas. Están formadas por conocimiento

semántico, esquemático, prototípico, relativo a un dominio, y se construyen por procedimientos asociativos, a partir de un conjunto de experiencias episódicas, de acuerdo con la descripción de las modernas teorías conexionistas (De Vicenzi, 2009).

De acuerdo con Lewkow (2014), quien analiza el concepto de percepción desde la mirada de Luhmann (2002), se parte de la construcción del mundo externo a través del acoplamiento estructural; los sistemas psíquicos facilitan la interpretación del aspecto social o externo.

Respecto a la percepción de los profesores acerca de su práctica docente, es necesario que estos estén convencidos de que la docencia significa construir un contenido teórico-práctico, concreto, con diversas técnicas e instrumentos pedagógico-didácticos, para producir y evaluar el aprendizaje del estudiante y del profesor universitario. El elemento cognitivo en el profesor es el interés para producir y renovar el conocimiento, mediante la reflexión, amplitud de cultura académica y profesional, así como de su ingenio y originalidad científica y tecnológica (Meléndez & Canquiz, 2003).

Para finalizar este apartado, se presenta a continuación (ver figura 7) una síntesis de las teorías representativas que sustentan a los conceptos de percepción y de concepción.

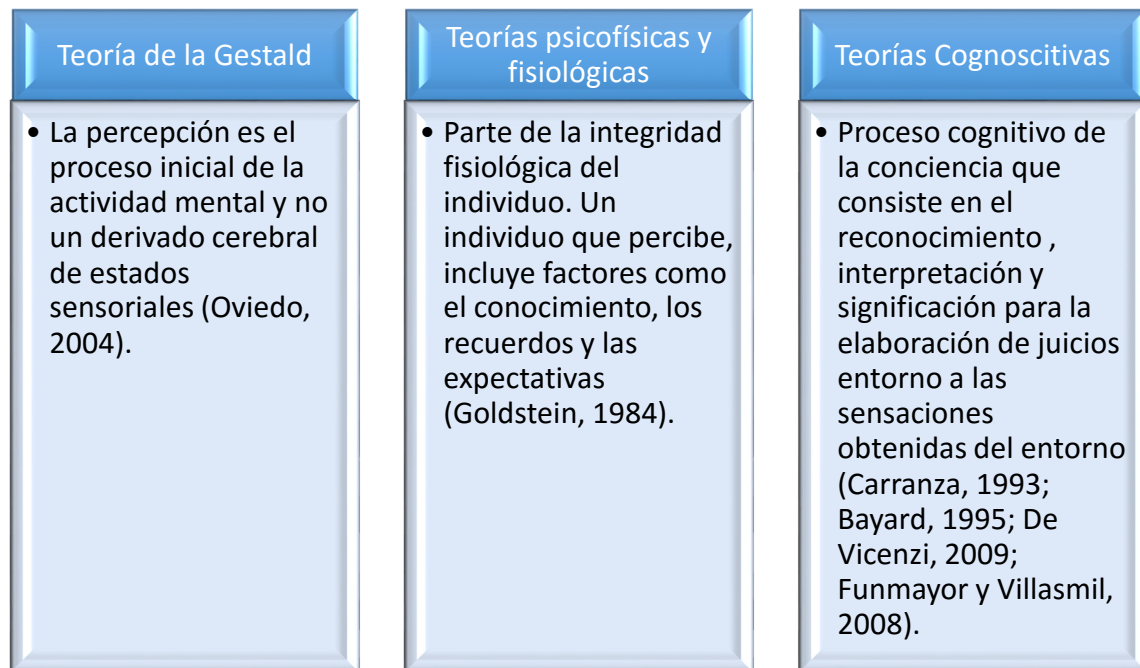


Figura 7. Teorías que sustentan el concepto de percepción y de concepción.

2.2 Percepciones y concepciones del profesor universitario acerca de sus competencias docentes

La práctica docente, de acuerdo con García, Cabrero, Loredo & Carranza (2008), se concibe como la acción que el profesor desarrolla en el aula, especialmente referida al proceso de enseñar, y se distingue de la práctica institucional global y la práctica social del docente.

Partiendo de las teorías cognitivas, fisiológicas y psicofísicas, Vargas (1994) menciona “que uno de los aspectos que ha sido privilegiado en los estudios tanto psicológicos como filosóficos sobre percepción es el de la elaboración de juicios, que se plantea como una de las características básicas de la percepción” (p. 48), y añade que la percepción está en un continuo

proceso de interacción entre el individuo y el medio ambiente que involucra, que lo vive de manera consciente e inconsciente. Muchas sensaciones percibidas inconscientemente no son tomadas en cuenta por el cerebro para su interpretación al hacerlas conscientes, pero influyen en la interpretación de la realidad.

En este sentido, se presenta en este apartado la revisión de la literatura respecto a la práctica del docente universitario y la manera de cómo es percibida y modificada de acuerdo a sus concepciones. Las concepciones docentes del profesorado se entienden como “el conjunto de significados que los profesores otorgan a un fenómeno (en este caso la enseñanza y el aprendizaje), los cuales van a guiar la interpretación y la acción docente posterior” (Feixas, 2010, p.1).

Cortéz, Fuentes, Villablanca & Guzmán (2013) exponen que es importante evidenciar la incidencia que tienen las creencias docentes al momento de educar, ya que permiten al docente dilucidar y justificar las transformaciones de las prácticas que se dan dentro del aula. “Al indagar este ámbito, altamente relevante para la investigación educativa, se privilegia la formación íntegra y reflexiva, de modo que los docentes puedan dar cuenta, de manera consciente, de las propias creencias y utilizarlas como guía de sus prácticas pedagógicas” (p. 98).

Las concepciones que tiene el docente acerca de la enseñanza se conjugan con las estrategias que utiliza en el aula, esto le permite entender la manera de transmitir información y lograr el aprendizaje de sus estudiantes (Caballero & Bolívar, 2015).

El papel del docente deriva de un paradigma de proceso-producto para la resolución de problemas. Otro paradigma es el interpretativo y crítico, conocido en sus inicios como pensamiento del profesor. Así mismo, otro paradigma que subyace es el de racionalidad práctica, relacionado con el profesional reflexivo. Estas concepciones epistemológicas que los docentes ponen en juego en el proceso de enseñanza están ligadas a la búsqueda del aprendizaje eficaz (Barrón, 2015).

La necesidad de construir una identidad docente basada en la reflexión y en la crítica es fundamental para el desarrollo de la profesionalidad, es decir, no basta con las buenas intenciones para contextualizar la realidad educativa al interior del aula, sino que la práctica docente se debe basar en conocimientos, habilidades y competencias bien fundamentadas, que permitan una práctica docente profesional (Figueroa, 2014).

Desde una concepción del pensamiento implícito, la docencia está relacionada con las concepciones didácticas, que, de acuerdo con Porlán (1989), parte de tres enfoques: científicista, centrado en una visión de la ciencia positivista y de un modelo didáctico de corte tradicional; interpretativo, interesado en ahondar acerca de las creencias del docente sobre su enseñanza y su trabajo en el aula; y crítico, que pone énfasis en el análisis de la práctica docente misma para una posible transformación.

Desde una perspectiva del pensamiento del docente y sus creencias de lo verdadero, se le reconoce a éste como un sujeto que toma decisiones y emite juicios, a partir del análisis de su práctica en el aula, el cual, cuando es experto, reconoce sus debilidades haciendo consciente la disciplina desde la

experiencia y la reflexión. En cambio, un docente novel que no posee una formación pedagógica sólida, difícilmente reflexionará su docencia para mejorarla (Marcelo, 2008).

En este sentido, en México, desde 2002, el sistema educativo “debe ser” el puente entre la cultura académica tradicional, la cultura de los alumnos y la cultura de la comunidad social. Así mismo, es necesario para futuras prácticas docentes en la universidad recorrer el conocimiento en una forma no lineal, sin pensar en el alumno como un sujeto sin criterio y sin capacidad para involucrarse en procesos de racionalización y sin creer que el docente tan sólo repite los contenidos básicos. De acuerdo con Barrón (2015 p 39):

Las prácticas de los docentes en el aula están determinadas por la institución, por el proyecto educativo, por el conocimiento profesional y asociado a sus concepciones conformadas a partir de las creencias, significados, conceptos, así como de los conocimientos, disciplinarios, pedagógicos y didácticos; todos ellos influyen en la manera de percibir la realidad así como las prácticas que desarrollan.

Como exponen González-Sanmamed & Fuentes (2011) y Solar & Díaz (2009), la comprensión de las concepciones, creencias, dilemas y teorías que gobiernan la práctica profesional permite identificar los procesos que constituyen el "aprender a enseñar" y las categorías conceptuales en las que se articula el conocimiento para desarrollar la actividad profesional de la enseñanza.

Por lo tanto, se hace referencia a ideas como las de Fernández (2015) y López & Basto (2010), quienes mencionan que el reconocimiento y la comprensión que el profesor universitario tiene de sus competencias docentes, así como la manera de cómo éste concibe dichas competencias, es un primer paso en la posibilidad de transformar las prácticas pedagógicas.

Muñoz (2006) realiza una investigación que parte de la base del conocimiento que los docentes tienen de su profesión, afirmando que poseen bastante claridad respecto a lo que deben hacer en su profesión, pero como una situación que en su mayoría está relacionada con la enseñanza de una disciplina, cuyos contenidos están determinados en los programas de estudio. Además, está relacionada con los aspectos metodológicos implicados en su profesión, esto es, cómo se debe hacer. Los resultados de esta investigación se orientan hacia la reflexión de los profesores participantes acerca de cómo perciben su práctica docente.

...poseen concepciones respecto a lo que tradicionalmente hacen como docentes y que una práctica pedagógica la mayoría de las veces, va acompañada de una teoría pedagógica, es decir, de una concepción epistemológica de cómo los estudiantes construyen el conocimiento de la disciplina que enseña, qué debe hacer el profesor en ese contexto y cuál es el rol que corresponde a los métodos, materiales y a la evaluación en el proceso” (Muñoz, 2006 p. 19).

Cruz (2008) menciona que el estudio de los procesos del pensamiento de los profesores es de interés en las investigaciones de esta década, ya que

permite describir y analizar la docencia estudiando los aspectos observables de las habilidades y conocimientos que éstos emplean en su práctica y que les son necesarios para comprender la complejidad de los procesos que se dan en el aula. Por lo tanto, las creencias, ya sean individuales o colectivas, son un conjunto de realidades metaempíricas que se aceptan y se declaran como principios que les sirven para orientar sus vidas.

Gil & Pessoa (2000) se refieren a las concepciones de los docentes como un elemento que debe ser explícito para un análisis posterior que apoye el mejoramiento de la enseñanza. De estas investigaciones se desprende que las representaciones construidas por los sujetos se ubican en distintos niveles de complejidad dentro de la estructura cognitiva, y que su modificación depende, en gran parte, de los niveles representacionales implicados, siendo éstos los modelos mentales, las teorías de dominio y las teorías implícitas.

Modelos mentales: De acuerdo con Mondito (2014), una forma de referirse al término “modelo” es tomar un sistema en base al cual se trate de presentar una teoría. “El modelo es sin más la realidad que la teoría intenta explicar. A esta acepción, por lo general se agrega el adjetivo teórico, para hacer referencia a un conjunto de leyes o hipótesis explicativas de la realidad” (p. 59). Por lo tanto, los modelos simplifican la realidad, es decir, se pueden abstraer las complejas estructuras que con la intuición han llegado a ser un importante recurso metodológico para la ciencia.

Entonces, la utilidad de los modelos teóricos o conceptuales radica en la necesidad de estudiar fenómenos o sistemas complejos, puesto que representan la materia en estudio de modo más simple, resaltando los

aspectos más importantes del fenómeno. De acuerdo al carácter isomórfico (el término isomorfismo permite expresar la similitud existente entre una cosa y su modelo) que distingue a un modelo, es recomendable tener presente que la simplificación del objeto de estudio, inherente al proceso de modelización, debe prever algún mecanismo de control, porque pueden quedar fuera elementos significativos, que se vinculan de modo directo con lo que se quiere estudiar, y producir así interpretaciones erróneas o incorrectas (Mondito, 2014).

Teorías de dominio: Los modelos mentales guardan cierta correspondencia con un segundo nivel: las teorías de dominio. Si bien estas teorías son de carácter implícito, desde la posibilidad que tiene el sujeto de hacerlas conscientes, están explícitamente representadas en la memoria y, por ello, son más estables que los modelos mentales. Se forman a partir de un cuerpo de representaciones sobre un área del conocimiento, determinan las concepciones que activará cada sujeto en función de las demandas de la tarea a resolver, ya que proporcionan las características invariantes de los modelos mentales activados en diferentes contextos (De Vicenzi, 2009).

Teorías implícitas: Una de las teorías que se utilizan para estudiar las concepciones que tienen los profesores sobre la enseñanza es el de las teorías implícitas, las cuales se definen como simplificaciones de la estructura correlacional del mundo, dando lugar a la construcción de modelos mentales o interpretaciones de la realidad con las que el sujeto opera (De Vicenzi, 2009).

Las teorías implícitas proporcionan el marco conceptual, epistemológico y ontológico a partir del cual el sujeto elabora las teorías de dominio, de manera que restringen tanto la selección de la información procesada como las

relaciones establecidas entre los elementos de esa información (Vilanova., García & Señorino, 2007).

Por lo tanto, las teorías implícitas se centran en la naturaleza y el desarrollo de las representaciones y las actividades mentales inconscientes, con influencia de la herencia biológica, fisiológica y, por ende, de la estructura cognitiva. Se concluye que las concepciones son producto de la herencia cultural y la herencia biológica, y que al estudiarlas y explorarlas en los docentes, se pretende transformar las prácticas pedagógicas a partir de la comprensión retrospectiva e introspectiva de cómo se enseña y cómo se aprende (Perafán & Adúriz-Bravo, 2002).

A partir del aporte de la psicología cognitiva a la psicología del aprendizaje, durante la década de los años setenta comienza a reconocerse la importancia de medir los procesos mentales en el comportamiento del docente y de los alumnos. La práctica docente es el resultado de la manera como el docente piensa su intervención (De Vicenci, 2009).

Larose & Granon (2011) expresan que la actitud del profesor en cuanto a su práctica docente es un elemento individual junto a las representaciones que este construye cognitivamente, de igual manera mencionan que si la actitud es estable, la representación que la sustenta lo es también.

Como parte de este análisis, no se puede omitir el pensamiento que el profesor tiene de su práctica y de la manera de cómo toma decisiones, pues existe el supuesto de que el profesor es un agente activo en la construcción de su propia práctica y que adquiere y utiliza sus conocimientos o destrezas en sus actividades docentes (Calderhead, 1988).

En este sentido, González-Sanmamed & Fuentes (2011) y Martínez & Ferraro de Velo (2008) reflexionan acerca de la práctica docente del profesor universitario, exponiendo que debe aprender a observar y no sólo mirar el entorno. Esto le permitirá guiar activamente a los otros hacia esa observación interesada, admirada y expectante de la realidad. Así mismo, estos autores exponen que el docente debe saber escuchar y no sólo oír, posibilitando el diálogo creador, entendiendo por tal la posibilidad de comunicarse con el otro, encontrándose con él a través de todos los medios de que dispone. Por lo tanto, el docente debe otorgar a las ideas el valor y significatividad que ellas poseen y posibilitar las transformaciones necesarias para que el acto educativo cobre sentido.

Makuc (2008) lleva a cabo una investigación cuya revisión bibliográfica presenta una gama de estudios que abordan las percepciones de los profesores acerca de sí mismos, su rol y la enseñanza. Menciona que el estudio de las teorías de los profesores implica el conjunto de procesos básicos que ocurren en la mente del profesor cuando organiza, dirige y desarrolla su comportamiento, tanto en los momentos previos como durante la enseñanza. Este conjunto de procesos se expresaría en creencias y conocimientos sobre la enseñanza, los estudiantes y el contenido y en la conciencia de estrategias de resolución de problemas endémicos a la enseñanza.

Aunque se han realizado trabajos importantes en este sentido, es necesario seguir profundizando en la reflexión sobre lo que hacen y lo que piensan los profesores para proponer mejores estrategias de formación de un buen profesor, es decir, un profesor que pueda vencer los retos de su tiempo y

encontrar mejores formas de acelerar la transformación pedagógica pendiente. De aquí la importancia de sustentar los estudios con enfoques teóricos que permitan fidelidad en la construcción de instrumentos; el enfoque cognitivo y alternativo propuesto por Perafán & Adúriz-Bravo, (2002) permite un acercamiento a las operaciones mentales de los profesores en distintos momentos de la acción pedagógica y relaciona la enseñanza con la intencionalidad del profesor y en general la cultura que lo constituye.

Madrigal (2011) lleva cabo un estudio en el que analiza la percepción de los educadores en servicio sobre las competencias matemáticas y pedagógicas recibidas en su formación inicial. Los resultados de dicho estudio mostraron que existe una desvinculación importante entre Matemáticas y Pedagogía y que esto representa una gran limitante de la práctica docente.

Otra conclusión importante al respecto es que los profesionales llegan a ejercer sin haber practicado o probado lo que se les ha dicho durante sus estudios. Por tal motivo, los participantes de este trabajo expresaron que es muy difícil llegar al aula por primera vez sin haber tenido experiencias previas que permitan desarrollar la docencia de manera didáctica, es decir, de manera profesional (Madrigal, 2011). Así, el papel que tienen los futuros profesores de Matemáticas en el transcurso de la carrera es de sujetos pasivos, que reciben la formación de sus profesores sin cuestionarla. Esto no les permite desarrollar competencias pedagógicas, comunicativas o de gestión del aprendizaje, lo cual incide en su labor de aula, ya que para realizar correctamente su trabajo es necesario saber matemáticas, pero también enseñarlas y comunicarlas (Madrigal, 2011).

Por otra parte, según los docentes, la aplicabilidad a la labor de aula en secundaria de los contenidos (matemáticos y pedagógicos) abordados durante la formación recibida como educadores matemáticos es prácticamente inexistente. Esto se convierte en otra complicación al ejercer profesionalmente, pues aunque el profesor cuenta con un nivel de conocimiento matemático superior al de sus estudiantes, no tiene las herramientas metodológicas necesarias para hacerlo. Este estudio concluyó con la propuesta de formar a los profesores adecuadamente, de tal manera que se les permita vincular la materia con el entorno (Madrigal, 2011).

Wild (2012) lleva a cabo un estudio en el que explora la práctica docente de profesores cuyas metodologías de enseñanza son, por un lado, tradicionales y, por otro lado, metodologías basadas en la investigación. Ambos maestros fueron entrevistados con el fin de sondear su pensamiento acerca de sus prácticas en el aula y las estrategias que utilizan. Al término de las lecciones basadas en investigaciones, el profesor basado en la metodología de la investigación declaró que continuará utilizando estas lecciones en el futuro y no cambiará ninguna lección.

El maestro de grupo tradicional declaró que no haría ningún cambio y añadiría sólo pocas unidades antes de llevar a cabo sus estrategias de enseñanza. Los resultados mostraron que los estudiantes en el grupo tradicional no tuvieron tanto éxito como sus compañeros en el grupo basado en la investigación. En este trabajo se obtuvo como resultado que la percepción que tienen los profesores de su práctica es necesaria para que reflexionen

sobre su docencia y modifiquen sus estrategias de enseñanza en pro del aprovechamiento de sus estudiantes (Wild, 2012).

Barraza & Villareal (2013) llevan a cabo un estudio en las Instituciones Formadoras y Actualizadoras de Docentes del estado de Durango (IFAD'S), cuyos hallazgos preliminares se encontraron a través de una encuesta sobre práctica docente en la que participaron 38 profesores de tres IFAD'S. Las declaraciones hechas por los participantes advierten en sus percepciones una tensión entre la apreciación complaciente sobre su propia práctica docente y los espacios destinados para la reflexión colectiva.

Las conclusiones del estudio de Barraza & Villareal (2013) indican que aún no se constituyen ejes claros de indagación que puedan servir como rutas de referencia para otras investigaciones con las que se obtenga un conocimiento profundo en esta área. Las investigaciones que se realizan atienden aspectos tan diversos que dificultan la construcción conceptual que pudiera facilitar la profundización en la comprensión y conocimiento de las prácticas de enseñanza de los formadores de docentes. De los resultados obtenidos, se puede inferir que la mayor parte del trabajo docente se realiza desde espacios individualizados, enfatizando los aspectos didácticos.

Se concluye este apartado mencionando que para poder explorar la percepción de los profesores del área de la salud de la Península de Yucatán, fue necesario diseñar un cuestionario *ad hoc*, cuyos enunciados se construyeron a partir de campos semánticos que se interrelacionan con la percepción, el pensamiento y el léxico, para categorizar conceptualmente las competencias de los profesores universitarios, de tal forma que mediante los

enunciados del cuestionario el participante pueda construir la realidad que vive en el aula (Faber, 1994).

En la siguiente figura (ver figura 8) se presenta una síntesis las percepciones y concepciones de la práctica docente.



Figura 8. Percepciones y concepciones de la práctica docente.

2.3 Instrumentos que miden la percepción y concepción de los profesores acerca de su práctica docente

El profesor universitario tiene una trayectoria cultural producto de sus múltiples interacciones, no solo con otros seres humanos, sino también con dispositivos socioculturales mediante los cuales se van construyendo sus percepciones, sus visiones de la vida y del mundo, las creencias que se van arraigando con el tiempo, etc. constituyendo todo ello su identidad personal y profesional (López & Basto, 2010).

La capacidad de describir lo que se hace, reflexionar sobre ello en la misma acción para luego reflexionar de nuevo sobre esa descripción realizada, constituye la reflexión sobre la reflexión en la acción, un proceso recurrente que va haciendo a un profesional cada vez más diestro, un profesional reflexivo (López & Basto, 2010).

Profesar como “profesor universitario” es hacerlo con inclinación voluntaria al arte de enseñar a un grupo de estudiantes universitarios una disciplina en la que nos hemos especializado. Pero “profesar” tiene la fuerza de la vocación, la fuerza de algo que se ejerce porque se tiene dentro: se lleva dentro con cierta pasión y posibilidad de desarrollo y perfeccionamiento (Gurrochotegui, 2005).

Aún más importante es que estas competencias sean identificadas por los mismos docentes universitarios, inmiscuyéndose en lo más profundo de sus creencias e indagando en la manera de cómo las conciben. Al respecto, es

necesario hacer énfasis en las concepciones y creencias de los profesores para conocerlas. Estas deben ser inferidas tomando en cuenta las declaraciones hechas por el profesor y su intencionalidad.

Las pruebas de respuesta corta son un tipo de medición técnica conocida como escalas tipo Likert. Estos instrumentos son los más directos para medir las concepciones y creencias, sin embargo, sus limitaciones están influidas por la expectativa social y la vulnerabilidad, ya que muchas de las creencias de los profesores no las hacen conscientes y por ende no las reconocen como propias (Cruz, 2008).

La percepción en la educación ha sido evaluada y medida en diversos estudios. Por ejemplo, Hamer (2013) llevó a cabo una investigación cuyo objetivo fue conocer la percepción de los estudiantes universitarios respecto de lo que caracteriza a un buen profesor. El instrumento utilizado fue un cuestionario elaborado por Gallardo, Sánchez, Ros & Ferreras (2010, citado en Hamer, 2013) el cual está compuesto por ocho cuestiones relativas a las características que poseería el profesor ideal en la universidad. De este modo, se hace factible realizar una aproximación a las cualidades personales y profesionales del buen profesor, a su metodología de enseñanza y a la de evaluación. Los alumnos pueden elegir, en cada cuestión, los ítems que consideren más importantes hasta un máximo de cinco. Para la identificación de los sujetos, se introdujeron en el cuestionario los elementos siguientes: edad, sexo y estudios realizados el curso anterior. Al objeto de evitar el sesgo que podría producir en los resultados el que

los alumnos consignasen sus nombres, éste se concibió como rigurosamente anónimo, circunstancia que se indicó también de manera oral al alumnado antes de que procediese a realizarlo. Con ello, se pretende que las personas respondan con más sinceridad y no oculten sus opiniones por sentirse identificados.

Haciendo énfasis en los instrumentos que miden la percepción en diversos temas educativos, Oudhof et al. (2011) llevan a cabo un estudio cuyo objetivo fue construir y validar una escala para medir la percepción de jóvenes estudiantes con respecto a la crianza parental en el ámbito familiar. Se trabajó con una muestra estratificada por área de conocimiento de 727 estudiantes de la Universidad Autónoma del Estado de México, en la ciudad de Toluca, aplicando el instrumento de manera colectiva en los salones de clase, con la colaboración anónima y voluntaria de los participantes. Los resultados permitieron identificar los requerimientos de los participantes y se concluyó que dicho instrumento fue confiable para la obtención de los datos.

Otros estudios realizados en los que se utilizan instrumentos que miden las concepciones de los profesores permiten observar que se parte de la idea de que las concepciones guardan distintos niveles de complejidad en la estructura cognitiva y que aquellas representaciones de carácter más bien implícito resultan ser las más profundamente arraigadas. Muchas veces, lo que los sujetos expresan de manera explícita no está completamente alineado con sus representaciones implícitas, construidas más a partir de su propia experiencia con el mundo que como resultado de la educación formal recibida. Por lo tanto, resulta importante

indagar dichas representaciones en los docentes en formación, analizarlas para diseñar espacios donde se pueda reflexionar sobre ellas (Vilanova, García & Señorino, 2007).

Las creencias y percepciones acerca de las competencias que un profesor universitario tiene de sí mismo se pueden averiguar encuestándolo mediante la aplicación de cuestionarios confiables y validados, que permitan recabar toda la información necesaria para construir un marco conceptual a la medida del contexto sociocultural. Esto puede llevarse a cabo a partir de la opinión de los estudiantes, a partir de otros profesores y a partir del mismo profesor.

La metodología para averiguar la percepción puede ser cualitativa o cuantitativa. Respecto a la metodología cualitativa, Moreira (2001) lleva a cabo un estudio en la Universidad de Costa Rica, en el área de las matemáticas, en el que se pretendió un acercamiento a las percepciones de los profesores que impartían esta asignatura, acerca de su formación docente y la posible vinculación del método educativo y la actitud de los estudiantes.

En este estudio, la información se recolectó mediante la observación holística e interpretativa de la realidad educativa. Para lograr la credibilidad de la información, se trianguló con base en tres técnicas: la entrevista en profundidad para los profesores, la técnica proyectiva basada en los instrumentos de frases incompletas para los estudiantes, y la observación particular. El análisis de los datos recabados se realizó mediante la creación de categorías o unidades de significación a partir de la lectura, de la discusión y la reflexión de la información.

Dichas categorías fueron: Creencias sobre las matemáticas, articulación metodológica y concepción epistemológica.

Respecto a la opinión de los estudiantes, las competencias docentes pueden indagarse o construirse mediante la utilización de un cuestionario correctamente validado y utilizando la metodología cuantitativa. Tal es el caso del estudio realizado en la Universidad de Costa Rica, Sede Guanacaste, por Acevedo & Fernández (2004), en el que se valida la construcción de competencias docentes universitarias a través de la percepción de los estudiantes. En este estudio, la validación de las competencias se hizo mediante el modelo de ecuaciones estructurales a seis factores de competencia: organización, evaluación, presentación, entusiasmo, interacción y valoración global del estudiante.

Rodríguez-Sandoval & Cortés-Rodríguez (2010) llevan a cabo un estudio en la Universidad Nacional de Colombia, cuyo objetivo fue el de presentar la percepción de estudiantes sobre la forma como se realiza el desarrollo de una estrategia pedagógica. La indagación de la percepción se hizo mediante un cuestionario construido por expertos de esta universidad, cuyas preguntas estaban organizadas en cuatro rubros:

1. La importancia de implementar una estrategia pedagógica para la formación profesional.
2. La dificultad de generar ideas para el desarrollo del proyecto, así como la aplicación de conceptos vistos en clase para la solución de problemas.

3. El uso adecuado de recursos y materiales para el desarrollo del trabajo.
4. La orientación del docente para el éxito del proyecto.

El cuestionario fue el único instrumento en este estudio que permitió verificar la forma de cómo se aplica y evalúa una estrategia pedagógica y presentó un panorama general de la visión de los estudiantes.

Fernández (2015) y López & Basto (2010) exponen que el estudio de la relación entre las concepciones del profesorado y sus prácticas es esencial para comprender el sentido del aprendizaje y de la enseñanza en una sociedad global y cambiante, que genera incertidumbre y donde la ciencia y las tecnologías de la información y la comunicación están marcando la pauta para el diseño de nuevos modelos pedagógicos no lineales, sustentados en la autorregulación y el trabajo en redes. Estas autoras añaden que es necesario analizar lo que el profesor hace actualmente en la práctica docente y lo que piensa acerca de dicha práctica, lo que le permitirá proponer mejores estrategias pedagógicas, así como propuestas para su formación.

Otro estudio en el que se utilizó un instrumento para el diagnóstico de competencias docentes, en este caso y específicamente en el uso de la Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC), fue el llevado a cabo por Cabero (2010), enfocado en las nuevas ideas sobre los estándares de capacitación centrados en el ámbito universitario. Para su construcción, se siguieron las siguientes etapas:

- 1) Revisión de instrumentos y propuestas de estándares de capacitación del profesorado en TIC elaborados por diferentes instituciones.
- 2) Determinación del tipo de instrumento a construir.
- 3) Identificación de las dimensiones que configurarían el instrumento de análisis de “Competencias Tecnológicas del Profesorado” (CTP).
- 4) Elaboración de los ítems para cada una de las dimensiones y su revisión por parte de los miembros del equipo de investigación.
- 5) Elaboración de la primera versión del documento y análisis del índice de fiabilidad.
- 6) Elaboración de la versión final del documento.

Chehayabar (2006) realiza un estudio cuyo objetivo fue conocer la percepción de los profesores sobre su formación y su práctica docente. Dicho trabajo se realizó a manera de estudio de campo que permitiera un acercamiento real con los sujetos implicados en la problemática. Esto se logró mediante la aplicación de dos instrumentos que posibilitaran la obtención de la información requerida, para posteriormente llevar a cabo su análisis e interpretación. El primer instrumento que se elaboró fue un cuestionario de ocho preguntas abiertas, que fue aplicado a profesores de nivel medio superior y superior de diversas universidades de México. Para su análisis, se consideraron categorías de acuerdo a las respuestas de los participantes. La interpretación del cuestionario de acuerdo a las categorías de análisis fue: Concepción de formación docente; Perspectiva

académica; Perspectiva técnica; Perspectiva práctica; Perspectiva de la reflexión en la práctica para la reconstrucción social.

Se concluye en este estudio que los participantes manifiestan gran preocupación por su práctica educativa, por contar con mayores elementos que le permitan hacer frente a las problemáticas, pero con el apoyo de las autoridades y el reconocimiento de éstos como forjadores de las nuevas generaciones. Así, es importante propiciar espacios de crecimiento profesional, otorgar una valoración a su función docente que vaya más allá del establecimiento de estímulos económicos y se transforme en acciones conducentes a la mejora integral de la práctica docente, ya que es un espacio de transformación de saberes, tradiciones, prácticas, conocimientos y experiencias, tanto de profesores como de alumnos, transformación que posibilita la generación de cambios que impacten directamente a los individuos y al entorno, ya que hoy en día los cambios se gestan en los microespacios y de ahí trascienden.

En Yucatán, Canto, Cisneros & Mena (2007) realizaron un estudio de investigación con docentes de la Licenciatura en Educación Básica del estado de Yucatán. Con los resultados obtenidos elaboraron un cuestionario para medir las competencias de los docentes en ejercicio. Este instrumento fue administrado a estudiantes de las seis escuelas normales seleccionadas en el estudio. Los resultados de esta encuesta permitieron detectar las competencias reales de los docentes de las Licenciaturas en Educación Primaria.

Cañedo & Figueroa (2013) llevan a cabo un estudio en la Universidad Autónoma de Aguascalientes, México, cuya metodología es de corte cuantitativo y cualitativo. El estudio tuvo como preguntas guía: ¿cómo percibe el profesor la realización de su práctica docente?, ¿cómo es la práctica docente del profesor de educación superior respecto a la dimensión didáctica?, ¿se acerca a los ideales propuestos en el modelo educativo institucional (MEI)?, ¿cuáles son las concepciones acerca de la enseñanza y el aprendizaje que subyacen?, ¿cuáles acciones, recursos y estrategias discursivas de interacción y discursivas de desarrollo temático usa?, ¿percibe que su formación pedagógica ha influido en su práctica docente?

El objetivo del proyecto fue reconstruir y caracterizar la práctica docente de los profesores, destacando sus significados y fundamentos, e identificar, a partir de ello, algunas orientaciones pedagógicas para facilitar futuras experiencias de formación docente que, a su vez, contribuyan a la calidad de la preparación de los estudiantes. El estudio se llevó a cabo en dos fases: una extensiva, para obtener un panorama acerca de la docencia, y otra intensiva, para conocer a través del estudio de casos la práctica docente de algunos profesores de la institución. En la primera fase se aplicó un cuestionario semiestructurado en línea, cuyo fin fue la exploración de cómo los profesores de la institución planean, realizan la ejecución de la enseñanza y la evaluación del aprendizaje, además de su percepción acerca de la influencia de los cursos de formación pedagógica en su práctica docente.

Dicho cuestionario se aplicó a 721 profesores que tomaron cursos de formación pedagógica en el Departamento de Formación y Actualización Académica (DFAA) de la Universidad Autónoma de Aguascalientes, entre 2008 y 2011. La fase intensiva de carácter cualitativo exploró la práctica docente de siete profesores, enfocada a su dimensión didáctica mediante estudios de caso.

Los resultados obtenidos en el estudio de Cañedo & Figueroa (2013) indican la percepción de la práctica docente en cuatro áreas: planeación de la enseñanza, ejecución de la enseñanza, evaluación del aprendizaje y percepción sobre la formación recibida en el DFAA. El 93% de los profesores señala que planean actividades significativas para que los estudiantes participen activamente, y que intentan optimizar recursos, tiempos y espacios para ello. Al ejecutar o implementar la enseñanza, un 89% de los profesores menciona que incentivan la creatividad y las habilidades comunicativas de los estudiantes; el 95% ofrece asesoría individual o en equipo; el 91% promueve el pensamiento crítico y reflexivo; el 91% realiza actividades de aprendizaje relacionadas con la vida cotidiana o el campo laboral de los estudiantes; y un 71% toma en cuenta su iniciativa y establecen acuerdos con ellos para definir o redefinir ciertas actividades; el resto no lo han intentado, pero quieren hacerlo.

En esta misma línea, Cañedo & Figueroa (2013) exponen que, en cuanto a la forma en que los profesores evalúan el aprendizaje, el 63% promueve entre los alumnos que analicen cómo aprenden; y el 82% comenta con sus estudiantes el resultado de su aprendizaje y fomenta su autoestima y la definición de metas para

mejorar. Entre las estrategias de evaluación que los profesores dicen usar, están: el examen escrito, con 23% de frecuencia; seguido por las tareas y proyectos, con 22 y 21%, respectivamente; también se utilizan, aunque de manera menos frecuente, el portafolios, las listas de cotejo y los exámenes orales. Algunos profesores mencionaron que, además de usar alguna de las estrategias las anteriores, recurren a otras, como exposiciones, casos prácticos, trabajo de campo, autoevaluación, asistencia a conferencias, seminarios, talleres, actividades individuales y de equipo. La tabla siguiente (ver tabla 3) muestra los beneficios que los profesores perciben en el uso de esta diversidad de estrategias de evaluación.

Los últimos resultados encontrados en el estudio de Cañedo & Figueroa (2013) exponen que el 61% de los profesores considera que la formación pedagógica que han recibido a través de los cursos impartidos por la institución les ha dado la oportunidad de reflexionar y mejorar algunos aspectos de su práctica docente, para diseñar metodologías de enseñanza; un 38% menciona que les ha ayudado a reflexionar sobre su práctica docente; y el 1%, que la formación pedagógica recibida no les ha ayudado. En el análisis de correlación se encontró que la variable “Los cursos de formación pedagógica que ha tomado el profesor y que le han permitido reflexionar y mejorar su práctica docente” tiene una correlación alta (.76) con el que los profesores ofrezcan asesoría individual o en equipo a los estudiantes que lo soliciten o necesiten, y también tiene una correlación moderada (.64) con el hecho de que el profesor impulse actividades

que fomentan el pensamiento crítico y reflexivo de los estudiantes, y con el que los profesores planeen actividades que promuevan un aprendizaje más activo de los estudiantes (.60). Por otro lado, se identificó una correlación alta (.76) entre tiempo de dedicación del profesor (asignatura, medio tiempo o tiempo completo) con el hecho de que el profesor promueva actividades que fomentan el pensamiento crítico y reflexivo de los estudiantes.

En las ciencias de la salud, específicamente en Enfermería, García (2010) menciona que la investigación por el profesional de enfermería es relativamente joven. Lleva a cabo este autor un estudio en el que se utilizó la metodología cualitativa, diálogo y entrevista directa. El aporte científico se sustentó en la aceptación de la investigación formativa por parte del profesional de enfermería de los Servicios de la Consulta Externa de Especialidades y de Medicina Interna del Hospital General del IMSS. Se concluye planteando que el diálogo permanente propicia el desarrollo de las capacidades intelectuales, y la habilidad para construir argumentos claros y reflexivos.

El término de competencias docentes se menciona en este apartado nuevamente como un aspecto necesario para hacer referencia a su exploración. Por ello, se entiende por competencias docentes la movilización de recursos intelectuales profesionales para estrategias pedagógicas, mediante metodologías didácticas pertinentes con profesionalismo ético en un contexto definido. Algunas críticas han indicado que en contextos latinoamericanos las competencias

docentes están más relacionadas con aspectos de mejora económica que con la competencia académica del pensar (Castro, 2015).

Por su parte, Fernández (2015) y Luna, Calderón, Caso & Cordero (2012) exponen que una premisa en las universidades es el reconocimiento de la docencia como componente central del proceso educativo y el papel determinante que tienen los docentes en la formación de los futuros profesionistas. En este sentido, se espera que el desempeño del profesorado contribuya a la mejora de la calidad de la enseñanza, lo que es factible si evaluar dicho desempeño representa una oportunidad de reflexionar sobre las características fundamentales de la docencia y la evaluación se realiza correctamente (Lorenzo & Nayibe, 2014).

Para llevar a cabo las mejoras en el desempeño docente, es necesario investigar a través de la exploración dichas competencias, tal y como se indica en los estudios de investigación que se presentan a continuación.

Una de las modalidades para llevar a cabo exploraciones de competencias docentes es mediante la investigación cuantitativa, a través de la técnica cuestionario. Para tal fin, se debe considerar el objeto de estudio, la pretensión de conseguir información en un período de tiempo concreto y el número de los participantes. Así mismo, el cuestionario es considerado como una técnica de indagación respetable y válida, que al ser bien construida y aplicada, puede ser una estrategia apropiada para la obtención de datos (Muñoz & González, 2012).

Para que el instrumento sea realmente confiable y válido, debe ampararse por una revisión de las opiniones de expertos, para establecer posibilidades y

ventajas del su uso, así como sus posibles limitaciones (Muñoz & González-Sanmamed, 2012).

En la Universidad de La Coruña, Muñoz & González-Sanmamed (2012) llevaron a cabo un estudio cuantitativo tipo “Survey”, en el que los participantes utilizaban sistemas teleformativos como apoyo a sus clases presenciales. Uno de los objetivos de esta investigación fue conocer el nivel de aplicación y uso que el profesorado realizaba respecto a herramientas tele-educativas. Los análisis inferenciales realizados determinaron que existían variables de tipo profesional, como la experiencia docente, que influían de forma significativa en el nivel de aplicación y uso que mostraron los participantes.

Otro estudio al respecto fue llevado a cabo por Buabeng–Andoh (2012), en el que se exploraron las habilidades y prácticas sobre las TIC de los profesores en Ghana (África). Dicho estudio fue de corte cuantitativo y utilizó un cuestionario para explorar la percepción de dichas competencias y habilidades. Los cuestionarios fueron aplicados a 231 profesores y su validez se obtuvo mediante un panel de expertos en el campo disciplinar, así como con un coeficiente de fiabilidad, a través de alfa de Cronbach de .91. Los datos obtenidos fueron analizados mediante estadística descriptiva y correlacional. El análisis correlacional reveló una percepción positiva en el uso de las TIC y las competencias docentes. Así mismo, se encontró correlaciones inversas entre el uso de las TIC, la edad y experiencia docente. Es así que los resultados descriptivos indicaron que el conocimiento de los docentes en las aplicaciones

básicas en TIC, así como en la integración de las mismas en los procesos de enseñanza y aprendizaje, fue baja. Estos resultados proporcionaron evidencia de que la exploración de dichas competencias docentes respecto a la introducción de TIC en los procesos de enseñanza y aprendizaje en las escuelas de Ghana no presenta cambios de mejora en la enseñanza. Así mismo, se encontró que los profesores no han transitado de una enseñanza centrada en el profesor a una enseñanza centrada en el estudiante. De las conclusiones de este estudio, se recomienda que los cursos de formación para los docentes de Ghana, tales como el apoyo informático para el aprendizaje, las TIC y el diseño de materiales educativos, sean llevados a cabo en las instituciones educativas de este país africano, sobre todo en la formación inicial del profesorado, para mejorar el nivel de confianza y las percepciones hacia el uso de las TIC.

Otro estudio acerca de explorar la práctica docente a través de un cuestionario de preguntas abiertas de corte cualitativo se llevó a cabo en una escuela de enfermería, obstetricia y salud en Escocia. Los autores, Thomson, Smith & Annesley (2014), tuvieron el propósito de aumentar la comprensión de los efectos de la enseñanza de la investigación entre pares. Los participantes fueron 151 estudiantes a los que se les pidió que completaran un cuestionario en el que se indagó acerca de nueve sesiones de enseñanza entre pares. Los resultados indicaron que la comprensión de los participantes respecto a la enseñanza para investigar, llevada a cabo entre pares, permitió a los profesores consolidar su enseñanza y a desarrollar habilidades docentes para dicha disciplina.

Sharing et al. (2013) realizaron un estudio en Inglaterra en el que incluyeron 24 escuelas de medicina, para explorar el estado actual de la formación profesional de enseñanza de pregrado en las facultades de dicha disciplina. Para la obtención de los datos, se utilizó un cuestionario que indagó acerca del entrenamiento en habilidades de enseñanza. Los resultados fueron que las áreas de contenido con mayor frecuencia eran las habilidades para manejar a grupos pequeños y grandes, el uso de retroalimentación efectiva y la evaluación de los aprendizajes. La limitación más frecuente encontrada en este estudio es que los estudiantes no cuentan con el tiempo suficiente para cursar estos programas de formación docente, por lo que hubo poca participación de los futuros médicos para prepararse en áreas de la docencia. Las conclusiones del estudio demuestran las similitudes y variación entre el número de cursos impartidos en las escuelas de medicina de Inglaterra respecto a la formación para la enseñanza de la medicina, Así mismo, los autores mencionan que es necesario fomentar más la investigación al respecto, para determinar si el impacto a largo plazo de este tipo de formación se traducirá en mejores educadores de ciencias de la salud y en la mejora de la atención al paciente.

En la siguiente figura (ver figura 9) se puede observar una síntesis del capítulo 2.

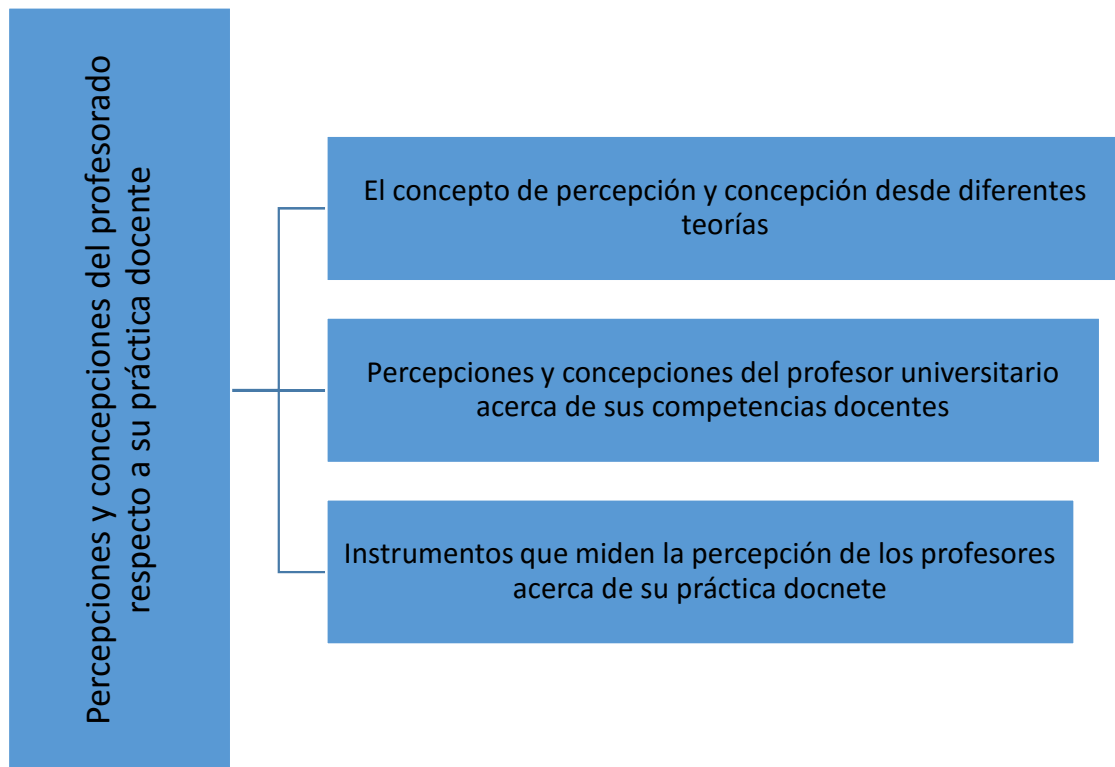


Figura 9. Síntesis gráfica del capítulo 2.

Capítulo 3

Las universidades en la Península de Yucatán

3.1 La Educación Superior en México

En este apartado se presenta un breve recorrido por los acontecimientos más relevantes sobre política educativa y desarrollo de las Instituciones de Educación Superior (IES) en México.

Históricamente, la fundación de la primera universidad es atribuida a Sócrates, discípulo de Platón, cuya filosofía permeó a lo largo de los tiempos. La universidad moderna se origina en la época medieval, en donde los estudiantes asistían a escuelas pertenecientes a las catedrales en centros llamados *estudia generaliza*, con un enfoque teológico. Las principales escuelas se ubicaron en París y en Bolonia, en esta última, los estudiantes fundaron una corporación llamada *universitas*. En las escuelas de París el currículum estaba orientado hacia una educación religiosa y a las artes liberales; en cambio, en Bolonia la educación tiene un énfasis en lo secular, ya que los hombres necesitaban educarse para los negocios y la administración de la ciudad (Aviña, 2000).

Las universidades de París y Bolonia fueron un factor importante para las universidades británicas de Oxford y Cambridge, que presentan una organización institucional similar. Ambas universidades preparaban teólogos,

abogados y físicos, entre los grupos sociales privilegiados. El gobierno interno y la institución autónoma fueron dos aspectos importantes de esta época. Con la llegada de los ingleses colonos a Estados Unidos, este sistema educativo se implanta en América (Aviña, 2000).

En México, la presencia de la universidad data de más de 500 años, con la influencia de la llegada de los españoles. Sus principales etapas históricas son: la colonia (1521 -1810), la independencia (1821 – 1910) y la revolución (1910 en adelante). Se encuentran datos de la educación Superior en México desde 1536, tal y como señalan los historiadores mexicanos cuando mencionan que el emperador Carlos V ordena que veinte niños indios sean llevados a España con el propósito de recibir educación superior. En 1537 se creó en la Ciudad de México el Colegio de Santa Cruz de Tlatelolco, destinado a los indígenas, en la que se impartía educación básica y educación superior, específicamente esta última orientada a estudios filosóficos y literarios (Ibarrola, 1986).

En 1551 se crea la Real y Pontificia Universidad de México, por decreto real de la Corona Española, cuya educación era teológica, canon, leyes, artes, retórica y gramática. Aún en estos tiempos, la universidad no era autónoma, ya que estaba regida por la Universidad de Salamanca, así como por el Virrey (Aviña, 2000).

No había una clara organización de las disciplinas, sin embargo, se menciona que con estas cátedras inicia la educación media superior, que en la época virreinal era difícil de distinguir con claridad. Con estos colegios destacan otros como el de San Juan de Letrán, Santa María de todos los

Santos, San Pedro y San Pablo, San Nicolás, así como las iniciativas de Vasco de Quiroga y las de los Jesuitas (Ibarrola, 1986).

A partir de 1767 se comienza a gestar la creación de centros de educación laicos, como la Academia de las Nobles Artes de San Carlos y la Escuela de Minería, creados en 1778, y el Jardín Botánico, creado en 1787. Posteriormente a la independencia de México, se concretan los establecimientos específicos para las cátedras de Teología en el Seminario, Derecho y Literatura en el Colegio de San Ildefonso, Ciencias Exactas y Físicas en el de Minería, y Medicina en el Colegio de San Juan de Letrán. Con la Reforma Liberal de 1833 se inicia la intervención del Estado independiente, en donde se controla y administra la educación en general, incluyendo la educación superior. En ese mismo año, Don Valentín Gómez Farías expide un decreto por el cual la enseñanza superior se habría de impartir con estudios preparatorios (Ibarrola, 1986).

La segunda universidad creada en México fue la Real y Pontificia Universidad de Guadalajara, fundada en 1791. En 1857 el emperador Maximiliano emitió un decreto que cerró la Universidad de México. No fue hasta 1910 cuando la Universidad Nacional de México fue reestablecida como una institución secular (Aviña, 2000).

De 1910 a 1924, se priorizó la formación Humanista en la Escuela nacional de Altos Estudios, en la que la labor académica se concentró en el diseño de programas y planes de estudio. En 1912 se lleva a cabo el Primer Congreso Científico Mexicano, en donde estuvieron presentes destacados

educadores de la época. En 1937 se funda el Instituto Politécnico Nacional (Piñeda, 2001).

En 1929 se modificó la Ley Orgánica que daba autonomía limitada a la Universidad; la autonomía completa fue decretada en la Ley Orgánica de 1933, que permite que se separe el Estado mexicano de ella y es en 1945 cuando la Ley Orgánica vigente hasta 2006 normaliza las relaciones entre la Universidad Nacional Autónoma de México y el Estado Mexicano, haciendo posible el desarrollo de una universidad con sus tres funciones: docencia, investigación y extensión de la cultura. El período de 1940 a 1950 fue de gran desarrollo para las universidades en México, sin embargo, éstas tenían a su cargo formar élites políticas, dirigentes y cuadros profesionales para los sectores empresarial, industrial, científico y tecnológico. Se establecen en esta época los primeros institutos de posgrado e investigación (Marsiske, 2006).

A partir de las siguientes décadas, el Sistema de Educación Superior (ES) en México se caracteriza por ser diverso, complejo y heterogéneo, dado el tamaño y particularidades que lo integran en cada estado de la República Mexicana. El marco normativo básico de la educación superior en México, de acuerdo a las investigaciones hechas por Cruz & Cruz (2008), está conformado por:

1. Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos,
2. Ley General de Educación,
3. Ley para la Coordinación de la Educación Superior,
4. Reglamentaria del Artículo 5to. Constitucional,
5. Leyes estatales de educación superior,

6. Reglamento Interior de la Secretaría de Educación Pública (SEP),
7. Leyes orgánicas de las universidades públicas autónomas y no autónomas,
8. Decretos gubernamentales de las universidades no autónomas,
9. Acuerdos 93, 243, 279, 286 y 328 de la SEP,
10. Convenios de coordinación, operación y apoyo financiero entre la Federación, estados e instituciones,
11. Ley Federal del Trabajo que rige las relaciones de trabajo en las IES.

El Poder Ejecutivo es responsable de elaborar el Plan Nacional de Desarrollo, con una vigencia sexenal. El programa sectorial asociado a la educación lo elabora la Secretaría de Educación Pública (SEP). Este programa es de observancia obligatoria y contiene los objetivos estratégicos, políticas, objetivos particulares, líneas de acción y metas para el periodo correspondiente. El Gobierno Federal establece los planes y las políticas nacionales y los gobiernos estatales los planes y políticas en el ámbito de sus competencias (Cruz & Cruz, 2008).

En 1986, se lleva a cabo un análisis en México de la situación de las IES, a solicitud del Centro regional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (CRESALC), dependiente de la UNESCO. El objetivo de dicho análisis fue comparar el desarrollo de las IES en Latinoamérica, encontrando que en México la educación superior tenía como objetivo... “formar técnicos, profesionales, investigadores profesores universitarios... realizar investigación y difundir la cultura” (Ibarrola, 1986, p. 3).

Así mismo, y de acuerdo con Cruz y Cruz (2008), la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), propone en 1999 una clasificación de las IES de acuerdo a la naturaleza de su oferta educativa y de sus funciones, que es utilizada actualmente por la SEP:

1. Subsistema de universidades públicas federales: Son el conjunto de IES con fondos federales o estatales pero gobernadas por sí mismas, la mayoría de ellas son autónomas. Las instituciones que conforman este subsistema realizan, además de las funciones de docencia, un amplio espectro de programas y proyectos de investigación (generación y aplicación innovadora del conocimiento), y de extensión y difusión de la cultura (p. 297).
2. Subsistema de universidades públicas estatales: Son el conjunto de IES con fondos estatales pero gobernadas por sí mismas, la mayoría de ellas son autónomas. Estas instituciones son organismos descentralizados de los gobiernos de los estados y desarrollan las funciones de docencia, generación y aplicación innovadora del conocimiento, así como de extensión y difusión de la cultura (p. 297).
3. Subsistema de educación tecnológica: La mayoría de ellas son coordinadas por el Gobierno Federal a través de la Subsecretaría de Educación e Investigación Tecnológicas de la SEP, las restantes son institutos descentralizados de los gobiernos estatales (p. 297).
4. Subsistema de otras instituciones públicas: Incluye a las instituciones dependientes de la SEP y de otras secretarías de estado (p. 297).

5. Universidades tecnológicas públicas: Son organismos públicos descentralizados de los gobiernos estatales y en ellas se realizan las funciones de docencia, aplicación del conocimiento, extensión y prestación de servicios tecnológicos. Ofrecen programas educativos en regiones donde no existía oferta educativa del tipo superior, y operan bajo la responsabilidad de la universidad tecnológica con autorización de su Consejo Directivo. Se imparten exclusivamente programas de dos años de duración, que conducen a la obtención del título de técnico superior universitario (p. 297).

6. Universidades politécnicas públicas: Son organismos descentralizados de los gobiernos de los estados. Este perfil de institución se incorpora al sistema de ES, en el 2002, con el propósito de ampliar las oportunidades de acceso a la educación superior pública y fortalecer la pertinencia de la oferta educativa de las regiones en las que han sido ubicadas (p. 298).

7. Subsistema de universidades públicas interculturales: Creado por iniciativa del Gobierno Federal en el periodo sexenal 2000-2006, son organismos descentralizados de los gobiernos de los estados y están localizadas en regiones con alta densidad de población indígena, pero abiertas a todo tipo de estudiante. Ofrecen opciones educativas innovadoras, bajo un enfoque intercultural, para atender necesidades y potenciar el desarrollo de las regiones en que están ubicadas. Las actividades de generación del conocimiento se desarrollan en los campos de lengua y cultura indígenas, y desarrollo regional sustentable (p.298).

8. Instituciones particulares: IES con financiación privada, autónomas en su gestión y constituidas con personalidad jurídica. Los estudios impartidos requieren del Reconocimiento de Validez Oficial de Estudios (RVOE) de la SEP o de los gobiernos de los estados, o bien estar incorporados a una institución educativa pública facultada para ello (p. 298).

9. Instituciones de formación docente: IES públicas y particulares responsables de formar a profesionales para actividad docente en los distintos tipos y niveles del Sistema Educativo Nacional en áreas como educación preescolar, en educación primaria, en educación secundaria, en educación especial y en educación física (p. 298).

10. Subsistema de centros públicos de investigación: Se integra por instituciones que ofrecen programas académicos básicamente de posgrado y, en menor medida, programas de licenciatura. La coordinación de estos centros está bajo la responsabilidad del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT), el cual establece las políticas para su desarrollo y asigna los recursos para su operación (p. 298).

11. Otras instituciones públicas: Existen otras instituciones de educación superior públicas autónomas y no autónomas, no incluidas en los subsistemas anteriores, sectorizadas en diversas secretarías federales o que son organismos descentralizados o desconcentrados de los gobiernos de los estados (universidades, colegios, centros de

investigación y estudios avanzados, escuelas de música, centros de educación en artes, etc.) (p. 298).

A continuación se describen las reseñas históricas de las universidades públicas y privadas de los estados de la Península de Yucatán, México, estos son: el estado de Yucatán, el estado de Campeche y el estado de Quintana Roo, ubicados al Sureste de la República Mexicana, como se puede observar en las figuras siguientes (ver figuras 11 y 12).



Figura 10. Península de Yucatán, México (tomado de Enciclopedia Británica, 2012 <http://www.britannica.com/>).



Figura 11. Estados de la Península de Yucatán, México.

3.2 Reseña histórica de la Universidad Autónoma de Yucatán

La Universidad en el estado de Yucatán inicia en el siglo XVII, con las gestiones del capitán Martín del Palomar para la apertura de un Colegio de Enseñanza Superior. La Compañía de Jesús, a su llegada a Yucatán, se hace cargo de la impartición de clases universitarias, dada su preparación y sus exitosos métodos de enseñanza, así como su preocupación por la formación de los jóvenes, hacia el año de 1607 (Universidad Autónoma de Yucatán, 2015).

En el año de 1618 se fundó el Colegio de San Francisco Javier, siendo Gobernador de la Provincia el Capitán de los Reales Ejércitos Francisco

Ramírez Briceño, y Obispo de la Diócesis Don Francisco Gonzalo de Salazar, gracias a los fondos económicos de Don Martín del Palomar (UADY, 2015).

En 1624 se obtiene del Gobierno de la Corte otorgar en Yucatán grados académicos a semejanza de las Universidades de España, una vez concluidos los estudios de primaria y secundaria. Hacia 1948 abre sus cátedras la Real y Pontificia Universidad de San Javier, con disciplinas como Humanidades, Filosofía, Teología y Derecho Canónico, otorgando los grados de Bachiller, Licenciado, Maestro y Doctor, siendo éste el único Centro de Enseñanza Media y Superior (Universidad Autónoma de Yucatán, 2015).

En el año de 1751, siendo Gobernador el Mariscal de Campo Melchor Navarrete y Obispo Fr. Francisco de San Buenaventura Martínez de Tejada Díaz de Velazco, se autorizó la fundación del Seminario Conciliar de San Ildefonso, inaugurando el primer Curso de Filosofía, que comprendía Metafísica, Ética, Lógica y Física, en 1756.

El seminario fue protegido por el Obispo Dr. Fr. Ignacio Padilla y Estrada, quien sustituyó al obispo Buenaventura. En el año de 1767 Carlos III ordenó la expulsión de los Jesuitas de todos los dominios españoles, por lo que en Yucatán son los franciscanos quienes se hacen cargo del Seminario Conciliar (Universidad Autónoma de Yucatán, 2015).

En 1824 se le otorga al Seminario Conciliar de San Ildefonso la fundación de la Universidad Literaria, de acuerdo a las Leyes de Instrucción Pública expedidas por los Congresos Republicanos. La Educación Superior, como en otras épocas, estaba limitada a la burguesía y a las clases altas y carecía de Cátedras de utilidad práctica como Medicina, Ingeniería y

Jurisprudencia. No es hasta 1824 cuando se comienza a impartir la Cátedra de Derecho, a cargo de del Dr. Don Domingo López de Somosa, fundador de los Estudios Jurídicos en Yucatán. En 1833 se estableció la Cátedra de Cirugía Práctica y Medicina en Yucatán (Universidad Autónoma de Yucatán, 2015).

En 1867, el Estado se hace cargo del Instituto Literario desde la firma de Decreto de Fundación por el General Manuel Cepeda Peraza, dando inicio con la enseñanza liberal, impartándose la cátedra en el local del Colegio de San Pedro hasta el año 1922, en que sobre sus cimientos se levantó la Universidad Nacional del Sureste, hoy Universidad Autónoma de Yucatán (Universidad Autónoma de Yucatán, 2015).

En 1901, en el período del Porfiriato (1876-1911), México, y por ende Yucatán, experimentaron un avance importante en la educación, al entrar en la etapa de la modernidad, tanto en lo que se refiere a la teoría pedagógica como en el uso de los métodos de enseñanza, con la influencia del capitalismo internacional y las inversiones del capital y tecnología extranjeras, lo que propició el progreso material de esos tiempos. Esto tuvo como resultado desigualdades sociales y explotación de campesinos, integrada en Yucatán por los indígenas mayas, quienes no tenían acceso a la educación, la cual estaba privilegiada en las zonas urbanas de Mérida, Valladolid y Motul (Quintal, 1999).

La excelente calidad educativa que se impartía en esta época no termina en Yucatán con la caída del Porfiriato, dado que las clases continuaron impartándose durante el régimen del Gobernador General Salvador Alvarado. Un grupo de profesores encabezados por José de la Luz tuvo la idea de ofertar una educación integral y para todos (Quintal, 1999). Estas ideas motivaron a

Don Felipe Carrillo Puerto para que durante su gobierno se creara, el 1 de marzo de 1922, la Universidad Nacional del Sureste, con el impulso del Dr. Eduardo Urzaiz Rodríguez, distinguido intelectual cubano radicado en Yucatán, a cargo entonces de la Jefatura del Departamento de Educación Pública, misma que respondió al proyecto de crear tres universidades nacionales: la del Norte, con sede en Monterrey; la del Poniente, en Guadalajara, y la del Sureste en Mérida. El Dr. Urzaiz Rodríguez, Rector de este Centro de Alta Enseñanza, quien se separó de su cargo en el Departamento de Educación para iniciar sus funciones de Rector, y prácticamente organizador de la estructura administrativa de la Universidad, dispuso las siguientes escuelas: Facultad de Medicina, Facultad de Jurisprudencia, Facultad de Ingeniería, Instituto Literario o Preparatoria, Escuela Normal Mixta, Escuela de Música, y Escuela de Bellas Artes (Universidad Autónoma de Yucatán, 2015).

El 5 de noviembre de 1938, la Universidad Nacional del Sureste cambia de nombre a Universidad de Yucatán, y es durante este período que inicia la gestión de su autonomía. En relación con el nombre, el 5 de abril de 1951, a propuesta del Consejo Universitario, la Universidad volvió a tomar su nombre original de Universidad Nacional del Sureste, y en 1958, el entonces Rector Francisco Repetto Milán, pidió al Consejo reconsiderar la nominación como Universidad de Yucatán, solicitud que fue atendida en forma unánime (Universidad Autónoma de Yucatán, 2015).

Los cambios significativos en la universidad de Yucatán, que iniciaron en 1938 con el Gobierno del Ing. Humberto Canto Echeverría y siendo Rector de aquellos tiempos el Ing. Joaquín Ancona Albertos, se realizaron en varios

planos, desde el físico, con las mejoras materiales llevadas al cabo en el viejo edificio universitario, hasta en el currículum, enfocando sus esfuerzos y trabajos de investigación a los problemas regionales, desde la agricultura hasta las posibilidades industriales en el Sureste (Universidad Autónoma de Yucatán, 2015).

En septiembre de 1984, siendo Rector de la Universidad el Ing. Alvaro J. Mimenza Cuevas, el Gobernador del estado, Sr. Víctor Cervera Pacheco, da el nombre de Universidad Autónoma de Yucatán a la Casa de Altos Estudios, que prevalece hasta la fecha (Universidad Autónoma de Yucatán, 2015).

Actualmente, el Dr. José de Jesús Williams es el Rector de la Universidad Autónoma de Yucatán, quien se desempeña como tal desde el 1 de enero de 2015. Los avances y logros del actual régimen universitario están en desarrollo y día a día se escribe algo para la posteridad en el libro histórico de la Universidad, siendo ésta reconocida a nivel nacional como la cuarta universidad de mejor calidad de México (Universidad Autónoma de Yucatán, 2015) (ver figura 12).



Figura 12. Centro Histórico de la Universidad Autónoma de Yucatán

3.3 Reseña histórica de la Universidad Autónoma de Campeche

La Universidad Autónoma de Campeche cuenta con casi 290 años de haberse fundado, inspirada en los preceptos que consolidaron a las instituciones educativas durante el periodo colonial en nuestro país. En 1714, a través de la Corona Real Española, se autoriza el establecimiento del Colegio de San José de Campeche, destinado a la enseñanza de la escritura, lectura, gramática y doctrina cristiana, introduciéndose después el estudio de Latín, Filosofía y Teología, disciplinas que prevalecían en las escuelas de Educación Superior de esos tiempos. Para el año de 1823, pasó a ser el Colegio Clerical de San Miguel de Estrada (Universidad Autónoma de Campeche, 2010).

En 1859 asume el nombre de Liceo Carmelita, y para 1860, tras una radical reforma educativa, pasa a ser el Instituto Campechano. Con ese

nombre se mantiene desde finales del siglo XIX, hacia los inicios del XX, durante el periodo revolucionario y posrevolucionario y es hasta 1960 cuando se transforma en universidad pública (Universidad Autónoma de Campeche, 2010, p. 13).

La Universidad se fortalece en el periodo del Licenciado Alberto Trueba Urbina, Gobernador de Campeche en el sexenio 1955 -1961, quien impulsó el proyecto educativo del Estado. El 7 de agosto de 1957, en el apartado de "Educación y Cultura" de su Segundo Informe de Gobierno, manifestó su deseo de crear una auténtica universidad, que se consolidó con la sistematización del proceso educativo en el Estado, con el propósito de promover el crecimiento integral de la entidad en todos sus rubros (Universidad Autónoma de Campeche, 2010).

La renovación de la Universidad de Campeche la transforma en 1960 en la Universidad del Sudeste, dejando atrás el academicismo conservador y abriéndose a las nuevas orientaciones pedagógicas. Entre 1963 y 1964, se desarrolló una actividad intensa para poner en funcionamiento las instalaciones de la nueva Casa de Estudios, como la Ciudad Universitaria, inaugurada por el Licenciado Ortiz. Un año después, el 7 de agosto de 1965, fue inaugurada formalmente la Universidad del Sudeste, y, con el decreto del 31 de agosto y el 20 de noviembre de 1965, el gobernador Ortiz Ávila daba posesión a los nuevos directivos de la Universidad. En ese momento, la institución contaba con una infraestructura económica que le permitía concebirse como un centro de cultura en constante renovación, y en el que se cultivaba el pensamiento y

las facultades creativas a través de la investigación humanística, científica y tecnológica (Universidad Autónoma de Campeche, 2010).

Una de sus preocupaciones era la formación de los profesionales que la región requería, para lo cual se generaron importantes proyectos académicos que dieron paso a la creación de facultades y escuelas cruciales para el desarrollo de la Universidad. En esa etapa se inició un proceso de reestructuración que cristalizó en el decreto que le otorga su Autonomía. Así, la Universidad del Sureste, con una Ley Constitutiva y una Ley Orgánica, se convirtió en una institución de educación superior de carácter público y con gobierno autónomo, iniciando de inmediato su trabajo académico, consciente de las necesidades del país y de la región (Universidad Autónoma de Campeche, 2010, p. 15).

Durante el rectorado de Tirso R. De la Gala Guerrero, el 20 de octubre de 1989, la Universidad Autónoma del Sureste se transformó en Universidad Autónoma de Campeche. A partir de este momento, la institución ha estado comprometida con el desarrollo del Estado y se ha dedicado a las funciones sustantivas de toda institución de educación superior, situándose en el mapa educativo del país como en el ámbito internacional. El principio de la UAC ha sido su interés académico por conservarse como un centro de cultura en constante renovación, donde se cultiva el pensamiento y las facultades creativas a través del humanismo y la ciencia (Universidad Autónoma de Campeche, 2010).

La Universidad Autónoma de Campeche cuenta con programas académicos de calidad, lo que la ubica dentro de las universidades del país que garantizan la satisfacción y las demandas de la sociedad. El compromiso es lograr que el 100 por ciento de los programas de educación superior evaluables de la UAC obtengan la excelencia. En los últimos tres años ha tenido un crecimiento significativo en 23 por ciento en su demanda de ingreso (Universidad Autónoma de Campeche, 2010).

Es prioridad para la UAC ofertar una educación competitiva, pertinente, con cobertura, reconocida y acreditada por los resultados de su evaluación permanente. Cuenta con un Modelo Educativo Institucional, innovador, que se rige por los principios de formación integral y pertinencia, enfoque de competencias y perspectiva sociocultural, así como los proyectos curriculares y planes y programas de estudio (Universidad Autónoma de Campeche, 2010, p. 17) (ver figura 13).



Figura 13. Universidad Autónoma de Campeche.

3.4 Reseña histórica de la Universidad de Quintana Roo

El sueño de crear una universidad para Quintana Roo se volvió realidad el 24 de mayo de 1991, cuando el gobernador Miguel Borge Martí firmó el decreto de creación, acompañado del Presidente Carlos Salinas de Gortari como testigo de honor. En tres ocasiones distintas se habían programado acciones que llevaran a la fundación de la universidad, sin lograr su realización. Al momento de firmar el decreto, los creadores de la nueva universidad tenían una compleja agenda para coordinar las diversas iniciativas administrativas, financieras y de organización curricular, que debía armonizar la política educativa federal con las necesidades del desarrollo regional. Los dos responsables directos de la buena marcha del proyecto Universidad de Quintana Roo fueron el Director General de Educación Superior de la SEP, doctor Víctor Arredondo Álvarez, y el doctor Enrique Carrillo Barrios Gómez, en su calidad de Secretario de Educación y Cultura Popular del Estado de Quintana Roo (Alfaro, 2012).

La idea general era fundar una universidad de alta calidad, dedicada a la formación de los recursos humanos que precisara el desarrollo del Estado. Para asegurar el cumplimiento pleno de los anhelos de la sociedad quintanarroense, los fundadores eligieron un modelo de Nueva Universidad, cuyo sello distintivo sería la alta calidad en todos sus procesos administrativos y docentes. Todo el proyecto debía asegurar las condiciones necesarias para que el proceso educativo estuviera centrado en el aprendizaje del alumno (Alfaro, 2012).

Otro ingrediente esencial fue la selección de las seis licenciaturas y las dos ingenierías con las que nació la Universidad de Quintana Roo. Esa primera oferta de educación universitaria era tan amplia como lo permitían las circunstancias de la fundación de una nueva institución de Educación Superior. Para cumplir con la demanda de las carreras universitarias tradicionales, se fundaron las licenciaturas en Derecho, Idiomas, Economía y Finanzas, Relaciones Internacionales, y Antropología Social. Por otra parte, las carreras como Sistemas Comerciales, Ingeniería en Sistemas de Energía e Ingeniería Ambiental buscaban satisfacer la expansión del mercado laboral, detonado por el desarrollo empresarial del Caribe Mexicano (Alfaro, 2012).

Desde su fundación, la Universidad de Quintana Roo fue aplicando soluciones innovadoras, para asegurar la eficiencia y la calidad de sus programas educativos. Tres etapas se distinguen en las primeras dos décadas de vida universitaria: la primera, de 1991 a 2002, la segunda, de 2002 a 2009, y la tercera, de 2009 a 2014 (Alfaro, 2012).

La primera etapa es la época de fundación y temprana consolidación, que comienza en 1991 y termina en 2002. Durante esta etapa dirigieron la universidad como rectores el doctor Enrique Carrillo Barrios Gómez (1993), el ingeniero Enrique Peña Alba (1993-1994) y el licenciado Efraín Villanueva Arcos (1994-2002). Fueron años críticos para fortalecer la estructura financiera, consolidar las ocho primeras carreras, programar nuevas licenciaturas y posgrados, y lograr la ampliación de la

matrícula de alumnos con la inauguración de una nueva unidad académica en la isla de Cozumel el 28 de agosto de 1998 (Alfaro, 2012).

El nacimiento de nuevos programas de licenciatura y posgrado fue otra señal del posicionamiento regional de y la proyección nacional alcanzada en su primera década de existencia. Al mismo tiempo, el modelo de organización departamental, el gobierno universitario y la constante ampliación de infraestructura física, ganaron la confianza de la sociedad, al demostrar transparencia en el uso de los recursos públicos invertidos por el gobierno estatal y federal. En el área de vinculación, en 1999, la UQROO se convirtió en miembro de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES). Al terminar la primera etapa, la Universidad obtuvo el máximo reconocimiento nacional por la alta calidad en los servicios administrativos, con la acreditación del ISO 9001 en el año 2002 (Alfaro, 2012).

La segunda etapa comprende los años del rector Dr. Francisco J. Rosado May y el primer período del rector Dr. José Luis Pech Vázquez. Es un período breve (2002-2009), en el que la planeación participativa permitió consolidar las metas y la gestión de la calidad previstos en la etapa anterior. Fueron siete años plenos de resultados concretos y con gran transparencia en el uso de los recursos públicos, que llevaron al fortalecimiento de las 18 licenciaturas, seis programas educativos de Maestría y el primer programa de Doctorado en Geografía, en el 2006 (Alfaro, 2012).

La calidad académica y la eficiencia administrativa pronto se manifestaron en las mayores asignaciones alcanzadas en el presupuesto destinado al mejoramiento del profesorado (PROMEP). A partir de 2003, la Universidad de Quintana Roo ganó prestigio nacional por el alto porcentaje de programas educativos de licenciatura y maestría que acreditaron su calidad ante organismos evaluadores externos e independientes a la universidad. Este reconocimiento por la calidad académica se ha manifestado en el incremento del financiamiento para proyectos específicos de mejora para los servicios educativos y administrativos. Con los recursos económicos entregados por la SEP a través del Programa Integral de Fortalecimiento Institucional (PIFI), se equiparon 16 laboratorios y talleres, y se invirtió en la modernización de los sistemas informáticos y de cómputo. Otro rubro significativo fue el apoyo otorgado a los estudiantes, los cuales a partir del año 2004 obtuvieron becas que les permitieron estudiar un semestre o un año en otra universidad del país o del extranjero (Alfaro, 2012).

Finalmente, uno de los indicadores más significativos que de manera clara establece el lugar que la Universidad de Quintana Roo tiene entre las instituciones de educación superior, es haber alcanzado el reconocimiento nacional de la SEP por la calidad de sus programas de licenciatura durante cuatro años consecutivos (Reconocimiento a la calidad de los programas evaluables 2006, 2007, 2008 y 2009) (Alfaro, 2012).

En estos momentos en los que la Universidad cumple veinte años, nos encontramos en la tercera etapa de la vida universitaria. Comienza en el año 2009, precisamente cuando México y Quintana Roo eran golpeados por los efectos de la crisis internacional desatada por los problemas bursátiles en Estados Unidos y por la severa amenaza epidémica generada por el virus A H1N1. Afortunadamente, las dificultades no detuvieron los visionarios proyectos que llevarían a una tercera etapa de ampliación y proyección de la misión educativa y social de la universidad en el Estado (Alfaro, 2012).

En el año 2009 comenzó una tercera etapa con propósitos y resultados apreciables en dos años de intenso trabajo. Son los años en los que se levantaron siete nuevos edificios para las tres unidades académicas en Chetumal, Cozumel y Playa del Carmen. Llamen la atención los dos imponentes edificios diseñados para la División de Ciencias de la Salud en Chetumal y el edificio de Playa del Carmen. La primera etapa del edificio de Ciencias de la Salud fue inaugurada el 23 de octubre de 2010 en Chetumal, en tanto que los primeros dos edificios de la División de Negocios en la Ciudad de Playa del Carmen fueron inaugurados el 16 de marzo de 2011 (Alfaro, 2012).

Esta tercera época de la universidad está en marcha y se confía en que se extienda lo suficiente para obtener logros más significativos en el campo de la investigación, la docencia, la vinculación y la extensión de la cultura en el Estado más joven de la República Mexicana (Alfaro, 2012) (ver figura 14).



Figura 14. Universidad de Quintana Roo

3.5 Las universidades privadas en la Península de Yucatán, México

Desde las políticas educativas en México no se ha instrumentado la exigencia por parte del sector educativo de una formación para la profesionalización de la docencia universitaria. Históricamente, la formación docente en México se ha desarrollado de forma absolutamente técnica. Es decir, como instrumentación didáctica aplicada a las modas de los *nombres*, para dar paso a un segundo momento de formalización de la docencia que, por sus características, tiene situaciones inéditas y reclama la formación de habilidades multifuncionales, a partir de los conocimientos básicos de las implicaciones de la docencia (Villalobos & Parés, 2007).

El profesorado universitario en el estado de Yucatán, específicamente de las universidades privadas, es contratado únicamente con presentar los títulos

de la licenciatura del área disciplinar con el que fue formado. En el mejor de los casos, cuenta con un posgrado y esto es suficiente para impartir asignaturas de su área (Reglamento de contratación de la planta docente, Universidad Anáhuac Mayab, 2005).

Cada universidad privada tiene su historia y un modelo educativo propio, pero cada carrera que pretende iniciar debe ser evaluada por un grupo de expertos de la Secretaría de Educación Pública del Estado de Yucatán, quien, al ser aprobada, le asigna una clave denominada REVOE, que le acredita su apertura e impartición en el estado.

Una de las universidades privadas más antiguas en el estado de Yucatán es la Universidad Modelo (ver figuras 15 y 16), que inicia como la Escuela Modelo en el año de 1910. En plenos albores de la revolución mexicana, los precursores de la Escuela Modelo, inmersos en el pensamiento de renovación pedagógica, pusieron toda su esperanza en la capacidad transformadora de la educación, en aras de la formación integral del hombre y del progreso y bienestar de la sociedad yucateca. Uno de los factores decisivos para el desarrollo es la educación, entendida en su sentido más amplio, que implica conocimientos y valores. Por ello, la Escuela Modelo extiende su ámbito de influencia a la Educación Superior. En 1997 se crea la Universidad Modelo, con el objetivo de constituirse en uno de los puntales para formar una población crítica de profesionales que afronten de manera responsable los problemas cruciales que determinarán la orientación del país y del mundo en el presente siglo. Esta universidad ofrece 17 licenciaturas, entre las que se encuentra la Licenciatura en Cirujano Dentista y la Licenciatura en Nutrición, así como 15

maestrías de diferentes disciplinas (Plan de estudios de la Licenciatura en Nutrición de la Universidad Modelo, 2010).



Figura 15. Universidad Modelo de la ciudad de Mérida, Yucatán, México.



Figura 16. Universidad Modelo de la ciudad de Chetumal, Quintana Roo, México.

La Universidad Anáhuac Mayab (ver figuras 17 y 18) es una institución educativa privada de nivel superior, radicada en Mérida, Yucatán, México, y pertenece a la congregación religiosa de la Legión de Cristo. Fue fundada en el año de 1984 por iniciativa del Arzobispo Manuel Castro Ruiz y con el apoyo de un grupo de empresarios del sureste de México. La Universidad del Mayab inicia formalmente su actividad docente con las licenciaturas en: Administración de Empresas, Administración de Empresas Turísticas, Contaduría y Derecho. En la actualidad, se imparten 22 programas de licenciatura, además de los posgrados, 17 maestrías y 3 doctorados. En el área de la salud cuenta con la Licenciatura en Médico cirujano, Licenciatura en Cirujano dentista y Licenciado en Nutrición (Plan de estudios de la Licenciatura en Médico Cirujano de la Universidad Anahuac Mayab, 2012).



Figura 17. Universidad Anáhuac-Mayab de la ciudad de Mérida, Yucatán, México.



Figura 18. Universidad Anáhuac de Cancún, Quntana Roo, México.

La Universidad Marista de Mérida (ver figura 19) es una institución privada de nivel superior que pertenece a la congregación de religiosos Maristas, cuyo modelo educativo está basado en un paradigma de formación integral, en donde el estudiante es la razón medular del proyecto considerando todas las áreas del desarrollo humano. Desde hace 15 años cuenta con licenciaturas y programas de posgrado. Entre las ofertas de nivel superior, está la Licenciatura en Médico Cirujano, la Licenciatura en Cirujano dentista y la Licenciatura en Nutrición.



Figura 19. Universidad Marista de Mérida, Yucatán, México

Otra universidad privada del estado de Yucatán es la Universidad Mesoamericana de San Agustín (UMSA) (ver figura 20), se constituyó el 13 de abril de 1995 como respuesta a la necesidad de crear una institución que albergara las carreras que a nivel licenciatura ofrecían el Colegio San Agustín y el Instituto de Estudios Superiores de Yucatán, y que al mismo tiempo proveyera a los estudiantes todos los elementos que integran la formación universitaria. La UMSA está respaldada por el trabajo de una institución que por más de 55 años ha estado profesionalmente al servicio de la educación, El Colegio San Agustín, que a la vez ha tenido como misión paralela facilitar la educación a todo aquel que la desee. Con el paso de los años, surgieron nuevos servicios, como la Carrera Técnica en Turismo y, más tarde, la Licenciatura pionera: Turismo. En esta intensa etapa de crecimiento, las autoridades educativas, en respuesta a la solicitud de funcionar como universidad, le otorgaron el reconocimiento oficial que le acredita como la

primera universidad privada del estado de Yucatán. Actualmente, ofrece 16 licenciaturas, de las cuales cuatro pertenecen al área de la salud: Gerontología, Gastronomía, Nutrición, Humanidades y Fisiología (Plan de estudios de la Licenciatura en Nutrición, 2010).



Figura 20. Universidad Mesoamericana de San Agustín de Mérida, Yucatán, México.

A continuación se presenta (ver figura 21) una síntesis gráfica del capítulo 3.

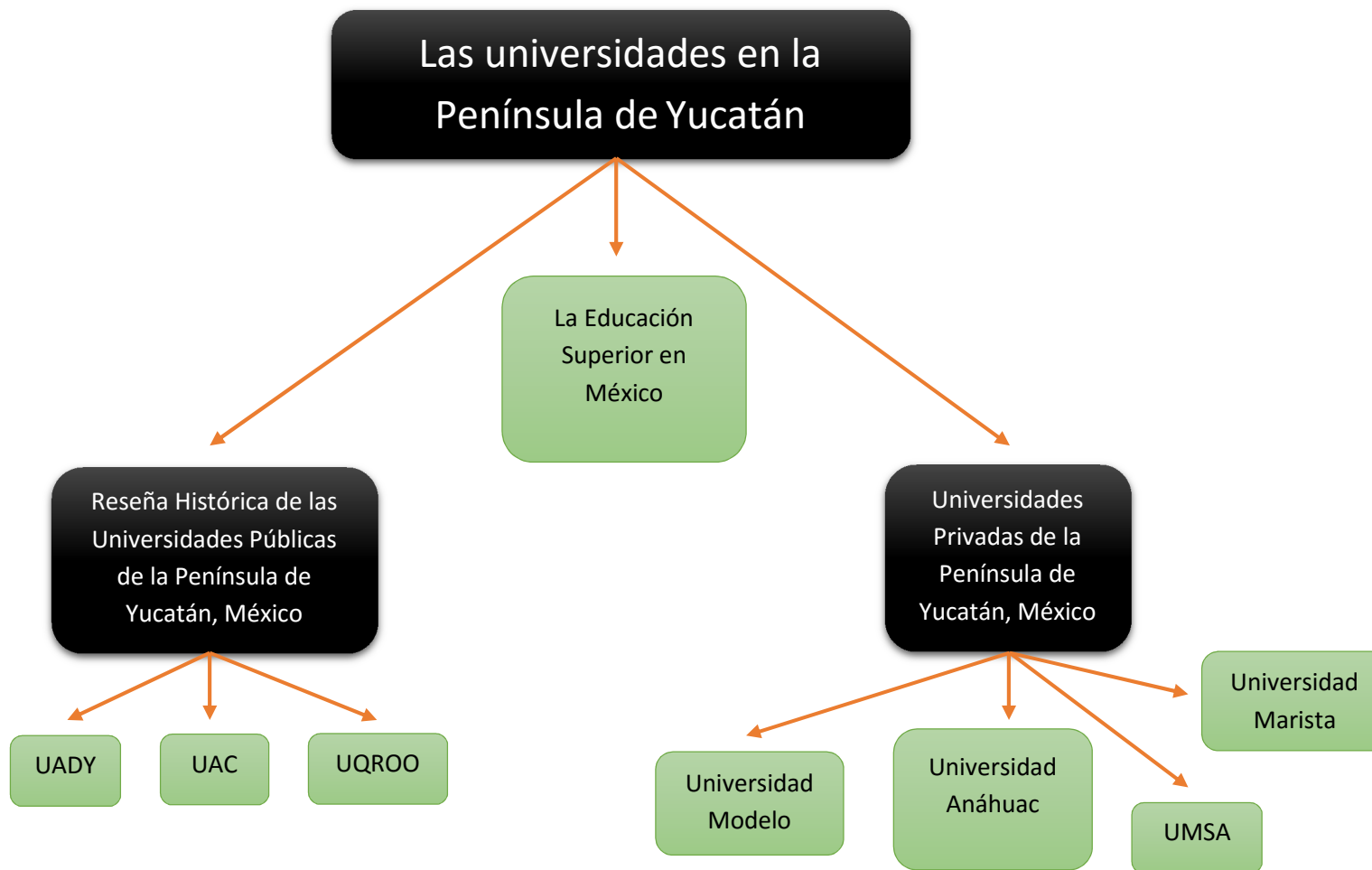


Figura 21. Síntesis gráfica del capítulo 3.

ESTUDIO EMPÍRICO

Capítulo 4

Planteamiento de la Investigación y método

En este capítulo se presenta el planteamiento de la investigación y la metodología empleada en el estudio, las preguntas de investigación, los objetivos, los datos más relevantes de los participantes, las variables de análisis, la explicación del instrumento, su construcción, validación y aplicación.

4.1 Planteamiento de la investigación

La finalidad principal de este estudio fue explorar y analizar la percepción del profesorado universitario de ciencias de la salud de la Península de Yucatán, México, acerca de sus competencias docentes. La necesidad de llevar a cabo este trabajo surge de la inquietud de la autora por indagar acerca de cómo los profesores universitarios de esta área, formados en una disciplina diferente a la pedagogía o educación, realizan su práctica docente a partir de sus propias concepciones sobre la docencia.

Este trabajo se realizó en universidades públicas y privadas ubicadas en la Península de Yucatán, México (ver figura 22). Las universidades públicas

participantes fueron: la Universidad Autónoma de Yucatán, ubicada en la ciudad de Mérida, capital del estado de Yucatán; la Universidad Autónoma de Campeche, ubicada en la ciudad de Campeche, capital del estado de Campeche; y la Universidad de Quintana Roo, ubicada en la ciudad de Chetumal, capital del estado de Quintana Roo. Las universidades privadas participantes fueron: la Universidad Anáhuac-Mayab, la Universidad Mesoamericana de San Agustín, la Universidad Marista y la Universidad Modelo, todas éstas ubicadas en la ciudad de Mérida, capital del estado de Yucatán.

La universidad privada del estado de Quintana Roo que participó en este estudio fue la Universidad Anáhuac Cancún, ubicada en la ciudad de Cancún de dicho estado.



Figura 22. Ubicación de la Península de Yucatán en la República de México.

El estudio fue de tipo exploratorio y con una metodología principalmente de corte cuantitativo, aunque hubo también un abordaje cualitativo para el análisis de textos resultantes de preguntas abiertas.

La literatura científica consultada sobre el objeto de estudio pone de manifiesto que una de las preocupaciones actualmente emergentes en el discurso internacional sobre la formación de educación superior bajo un modelo de competencias es la transformación de la práctica pedagógica para la mejora de la enseñanza (López & Basto, 2010; Muñoz, 2006).

Solar & Díaz (2009) exponen, acerca del docente y el análisis de su percepción, a partir de las teorías implícitas, que éste es un individuo reflexivo, racional, juicioso, con creencias que orientan su conducta y que está influenciado por factores sociales, culturales y fisiológicos que le permiten tener conciencia o no del tipo de enseñanza que realiza en el aula. En este sentido, autores como Parafán & Adúriz-Bravo (2002) mencionan que las competencias docentes son producto de la herencia cultural y biológica, así como también son producto de la consciencia, ya que, de acuerdo con De Vicenzi (2009), las operaciones mentales de los profesores y cómo éstos representan la acción pedagógica se muestran a través de la cognición, en relación con los aspectos sociales y culturales del profesor.

Este trabajo se suma a otros llevados a cabo en Latinoamérica, como el de Nogueira, Rivera & Blanco (2005), para determinar las competencias docentes del profesorado universitario, específicamente en las Ciencias de la Salud.

En el contexto de la Península de Yucatán, México, este estudio tratará de dar respuesta a los siguientes interrogantes:

- ¿Cuáles son las percepciones del profesorado universitario de ciencias de la salud respecto a su propia práctica docente?
- ¿Construye el profesorado participante en el estudio sus prácticas pedagógicas a partir de una toma de contacto consciente con referentes psicopedagógicos basados en literatura científica consultada?
- ¿Modifica el profesorado su práctica docente a partir de la percepción que éste tiene de su propia labor en el aula?

4.2 Objetivos

4.2.1 Objetivo general

Explorar la percepción que tienen los profesores universitarios de ciencias de la salud de la Península de Yucatán (México) acerca de las competencias docentes que éstos emplean en su labor pedagógica.

4.2.2 Objetivos específicos

1. Determinar la percepción de las competencias docentes de los profesores de Ciencias de la Salud de cada una de las universidades participantes.
2. Realizar comparaciones entre las universidades del estudio sobre las competencias docentes utilizadas por el profesor participante, a partir de variables como el sexo, la edad y la antigüedad docente.

3. Determinar si existe relación entre la antigüedad docente de los profesores universitarios y la percepción que éstos tienen de su docencia.

A través del logro de estos objetivos específicos se trata de dar respuesta a las preguntas de investigación planteadas en este apartado.

4.3 Método

El presente estudio se desarrolla bajo el paradigma positivista o cuantitativo. En cuanto a su alcance, es de tipo exploratorio, y en cuanto a la temporalidad de la recolección de la información, se clasifica como transversal, ya que ésta se realiza en un solo momento (Hernández, Fernández & Baptista, 2003). Este trabajo involucró el estudio de las variables sexo, edad y antigüedad docente, mismas que se compararon con las dimensiones de competencias docentes que conformaron el instrumento de recogida de datos: cognición de la función disciplinar, gestión del proceso de enseñanza y de aprendizaje, metacognición, comunicación, socialización, y disposición a la docencia, derivadas del enfoque cognitivo de De Vicenzi (2009) y de los modelos de competencias docentes de Tejada (2009), Villalobos & Parés (2007) y Zabalza (2007).

Respecto a los participantes, se consideró estudiar a la totalidad de los profesores universitarios, es decir, para la recolección de los datos se llevó a cabo un censo de sujetos voluntarios del total de la población.

El análisis de los datos recogidos con el cuestionario empleado se llevó a cabo a través de los programas informáticos SPSS y Atlas ti.

El programa estadístico SPSS permitió evaluar el grado de asociación o independencia entre una variable cuantitativa y una variable categórica (ésta última clasifica o diferencia a los individuos en grupos, tantos como categorías tiene dicha variable). El procedimiento estadístico inferencial recurre a comparar las medias de las distribuciones de la variable cuantitativa en los diferentes grupos establecidos por la variable categórica.

Debido a que las pruebas estadísticas exigen ciertos requisitos previos: la distribución normal de la variable cuantitativa en los grupos que se comparan y la homogeneidad de varianzas en las poblaciones de las que proceden los grupos (Bakieva, González & Jornet, 2007; Rubio & Berlanga, 2012), se aplicó a la matriz de datos la prueba de Kolmogorov-Smirnov, con la que se comprobó que los datos no cumplían una distribución normal. Por ello, se seleccionaron dos pruebas estadísticas no paramétricas, la U de Mann-Whitney y la prueba de Kruskal-Wallis.

Por otra parte, se utilizó el programa informático Atlas ti, programa analizador de datos cualitativos que, de acuerdo con San Martín (2014), permite incorporar secuencialmente datos textuales, sin la necesidad de recoger todo el material en un mismo tiempo. Así mismo, permite identificar los códigos que requieren ser saturados. Incorporar este tipo de programas en el análisis de textos fortalece la coherencia y la seriedad de los procedimientos analíticos, lo que aumenta la calidad de la investigación.

4.3.1 Participantes

En este apartado se presentan los datos más relevantes de los profesores que participaron en este estudio, tanto en la construcción del instrumento de recogida de datos, es decir, los profesores que participaron en el pilotaje del instrumento, así como de los profesores que participaron posterior a la validación y modificación de dicho instrumento.

4.3.1.1 Participantes en el pilotaje del instrumento de recogida de datos

Los profesores universitarios que participaron en el pilotaje del instrumento de recogida de datos de este estudio son docentes de universidades privadas ubicadas en la ciudad de Mérida, capital del estado de Yucatán. Estas son: Universidad Modelo; Universidad Anáhuac-Mayab; Universidad Marista; y Universidad Mesoamericana de San Agustín.

Participaron en el pilotaje 150 docentes que imparten asignaturas en las licenciaturas de Medicina, Odontología, Nutrición y Gerontología, de los cuales 68 son del sexo masculino y 82 del sexo femenino, como se puede observar en la figura 23.

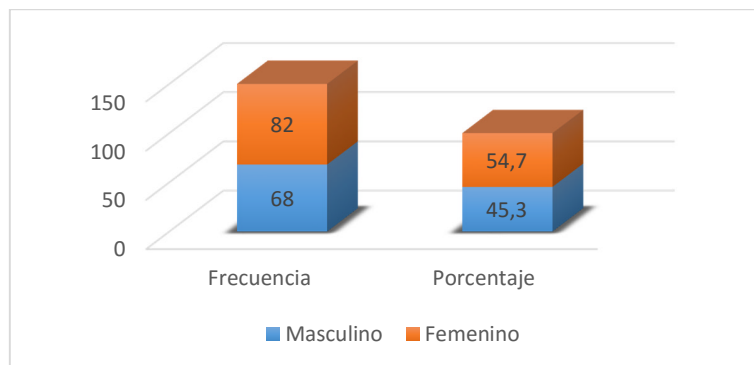


Figura 23. Frecuencia de la variable “Sexo” de participantes en la prueba piloto del cuestionario.

Se puede observar en la figura 23 que, respecto a los participantes del pilotaje del instrumento de recolección de datos, hay un 54.7 % de sexo femenino, a diferencia del sexo masculino, que alcanza el 45.3 % de los participantes.

Respecto a la Edad de los profesores universitarios participantes en el pilotaje del instrumento de recogida de datos de este trabajo, los rangos de edad incluidos en el cuestionario son: “Menor o igual a 25 años”, “De 26 a 35 años”, “De 36 a 45 años” y Mayor a 45 años.

Se observa que los resultados tienden a ubicarse con una puntuación mayor en el rango de la escala de 26 a 35 años de edad y el de menor puntuación es el de menor o igual a 25 años, tal y como se presenta en la siguiente tabla (ver tabla 3).

Tabla 3.

Frecuencia de la variable "Edad"

Rango de edad	Frecuencia	%
< 25 años	2	1.3
26 - 35 años	58	38.7
36 - 45 años	51	34.0
>45 años	39	26.0
Total	150	100.0

Se puede observar en la tabla 3 que el rango de edad que presenta menos sujetos del estudio es el de menor o igual a 25 años, con un porcentaje de 1.3%. Así mismo, se observa que el rango con mayor porcentaje es el de 26 a 35 años, con 38.7%.

Respecto a la carrera en la que imparten sus asignaturas los docentes participantes en el pilotaje del instrumento de recogida de datos, éstas se presentan en la siguiente figura (ver figura 24).

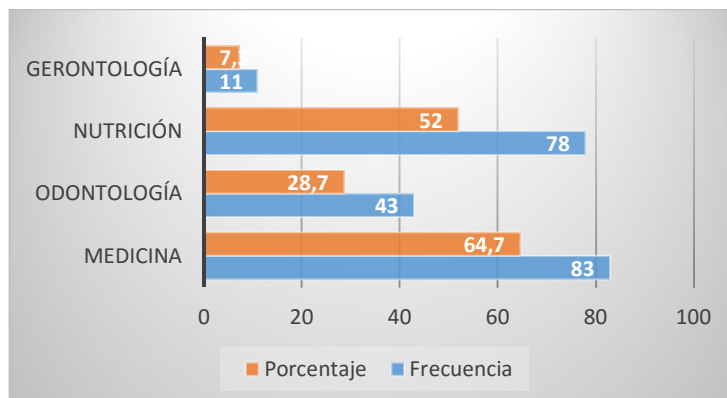


Figura 24. Frecuencia de la variable "Carrera en la que se labora" en universidades privadas.

En la figura 24 se puede observar que la carrera en la que un mayor número de docentes participantes en esta etapa del estudio imparte asignaturas es medicina, cuyo porcentaje es de 64.7%. Por lo que las carreras en las que un menor número de sujetos del estudio de esta etapa labora son: Gastronomía y Gerontología, presentando un porcentaje de 7.3 %.

Respecto a la universidad privada de adscripción de los profesores participantes en el pilotaje del instrumento de recogida de datos, se presentan los resultados a continuación (ver tabla 4).

Tabla 4.

Frecuencia de la variable “universidad privada de adscripción”

Universidad en la que se labora	Frecuencia	%
Anáhuac-Mayab	69	46.0
Modelo	47	31.3
UMSA	26	17.3
Marista	29	19.3

En la tabla 4 se puede observar que el mayor número de participantes en el pilotaje del instrumento fue de la Universidad Anáhuac-Mayab, con el 46 %. La universidad que presentó menos sujetos participantes en esta primera etapa del estudio fue la Universidad Mesoamericana de San Agustín, con un porcentaje de 17.3 %.

Respecto a la variable “Máximo grado académico obtenido”, los resultados se pueden observar en la figura 25.

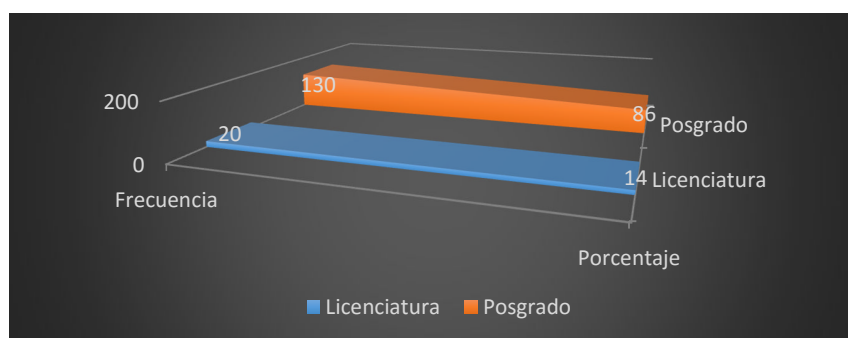


Figura 25. Frecuencia de la variable “Máximo grado obtenido”.

Se observa que el 86% de los participantes cuenta con posgrado como máximo grado académico, obtenido en el área de las ciencias de la salud.

Los resultados de la frecuencia de la variable “Años de docencia” se obtuvieron de acuerdo a los rangos “Menor o igual a 5 años”, “De 6 a 10 años”, “De 11 a 15 años”, “De 16 a 20 años” y “Mayor a 20 años, tal y como se presentan en la siguiente tabla (ver tabla 5).

Tabla 5.

Frecuencia de la variable “años de docencia” en universidades privadas

Años de docencia	Frecuencia	%
Menor o igual a 5 años	42	28.0
De 6 a 10 años	37	24.7
De 11 a 15 años	41	27.3
De 16 a 20 años	18	12.0
Mayor a 20 años	12	8.0

Se observa en la tabla 5 que el porcentaje mayor de profesores participantes en el pilotaje del instrumento de recogida de datos tiene menos o igual a 5 años de antigüedad como docente, con un porcentaje del 28%. Sin embargo, es importante señalar que el rango de antigüedad “de 11 a 15 años” presentó un porcentaje de 27.3%, cercano al rango que presentó mayor porcentaje. Los profesores que laboran como docentes en las universidades

participantes en esta etapa del estudio, y que tienen más de 20 años de antigüedad, son los que presentaron menor porcentaje, con un 8%.

Respecto a la variable “Tipo de contrato”, se consideró: “Profesor de asignatura por horas”, “Profesor de carrera” e “Investigador”. Los resultados obtenidos fueron los siguientes (ver figura 26).

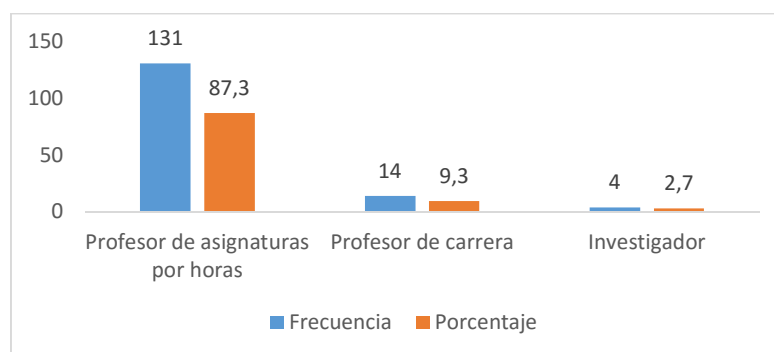


Figura 26. Frecuencia de la variable “Tipo de contrato”.

Estos resultados muestran que el mayor porcentaje (87%) de los profesores que laboran en las universidades del estudio son contratados como “Profesor de asignatura por horas”. Y el tipo de contrato que menos porcentaje presentó (2.7) fue el de “Investigador”.

A continuación se presentan los datos más importantes de los profesores que participaron en el estudio respondiendo al instrumento aplicado, después de validar y obtener la confiabilidad del instrumento.

4.3.1.2 Participantes en el estudio de investigación

Los profesores que participaron en el estudio, después de validar y obtener la confiabilidad del instrumento de recogida de datos, pertenecen tanto a universidades públicas como privadas de la Península de Yucatán, México.

Para obtener la participación de los profesores universitarios, primero se presentó a las autoridades de cada universidad el protocolo de investigación. Al ser éste revisado y aceptado se procedió a averiguar el número de profesores por cada una de las universidades participantes y que son docentes en ciencias de la salud.

El total de profesores invitados a participar en este estudio fue de 535, de los cuales se obtuvo la participación de 315, a través de un censo de sujetos voluntarios. De los 315 participantes, 126 son del sexo masculino y 138 del sexo femenino. El número de profesores participantes en esta etapa del estudio se distribuyen en las universidades a las cuales pertenecen de la siguiente manera (ver tabla 6).

Tabla 6

Participantes del estudio de investigación

Universidad	Frecuencia	%
Universidad Autónoma de Yucatán	66	21.0
Universidad de Quintana Roo	55	17.5
Universidad Autónoma de Campeche	66	21.0
Anáhuac Cancún	44	14.0
Anáhuac Mayab	22	7.0
Universidad Modelo	31	9.8
Universidad Marista	31	9.8

Como puede apreciarse en la Tabla 6, el mayor porcentaje de profesores participantes son adscritos a una universidad pública.

Los datos personales de los participantes de esta segunda etapa, recabados a partir del instrumento de recolección, se presentan a continuación en las siguientes tablas y gráficos:

Tabla 7.

Frecuencia de la variable "Sexo" en universidades participantes

Universidad de procedencia	Sexo	Frecuencia	%
Universidad Autónoma de Yucatán	Masculino	26	39.4
	Femenino	40	60.6
Universidad Autónoma de Campeche	Masculino	32	60.6
	Femenino	34	62.4
Universidad de Quintana Roo	Masculino	25	45.5
	Femenino	30	54.5
Universidad Anáhuac Cancún	Masculino	22	50.0
	Femenino	22	50.0
Universidad Anáhuac Mayab	Masculino	11	50.0
	Femenino	11	50.0
Universidad Modelo	Masculino	10	32.3
	Femenino	21	67.7
Universidad Marista	Masculino	16	51.6
	Femenino	15	48.4

Como se puede observar en la tabla 7, el sexo femenino tiene un mayor porcentaje de participantes, tanto en las universidades públicas como en las universidades privadas, siendo que en estas últimas el porcentaje más relevante respecto al sexo de los participantes es del 67 % y en las universidades públicas el porcentaje más relevante es el 64 %, ambos porcentajes corresponden al sexo femenino.

A continuación se presentan los datos obtenidos respecto a la variable "Edad" de los profesores universitarios del estudio, en donde los rangos de esta

variable permanecieron iguales, en comparación con los rangos del primer cuestionario de recogida de datos en la etapa de pilotaje para obtener su confiabilidad. Estos rangos son: “Mayor de 25 años”, “De 26 a 35 años”, “De 36 a 45 años” y “Mayor de 45 años” (ver tabla 8).

Tabla 8.

Frecuencia de la variable “Edad” de las universidades participantes

Universidad de procedencia	Rangos de edad	Frecuencia	%
Universidad Autónoma de Yucatán	< 25 años	2	3.0
	26 – 35 años	17	25.8
	36 – 45 años	17	25.8
	> 45 años	30	45.5
Universidad de Quintana Roo	< 25 años	0	0
	26 – 35 años	19	34.5
	36 – 45 años	16	29.1
	> 45 años	20	36.4
Universidad Autónoma de Campeche	< 25 años	0	0
	26 – 35 años	11	16.7
	36 – 45 años	23	34.8
	> 45 años	32	48.5
Universidad Anáhuac Cancún	< 25 años	0	0
	26 – 35 años	23	52.3
	36 – 45 años	14	31.8

Tesis Doctoral: *Percepciones del profesorado universitario de ciencias de la salud acerca de sus competencias docentes. Un estudio realizado en la Península de Yucatán, México.*

PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN Y MÉTODO

	> 45 años	7	15.9
Universidad Anáhuac Mayab	< 25 años	1	4.5
	26 – 35 años	8	36.4
	36 – 45 años	4	18.2
	> 45 años	9	40.9
Universidad Modelo	< 25 años	4	12.9
	26 – 35 años	23	74.2
	36 – 45 años	4	12.9
	> 45 años	0	0
Universidad Marista	< 25 años	2	6.5
	26 – 35 años	18	58.1
	36 – 45 años	10	32.3
	> 45 años	0	0

En la tabla 8 se observa que los profesores de las universidades públicas participantes en el estudio presentan un porcentaje mayor de edad que está ubicado en el rango de 45 años o más. Los participantes de las universidades privadas presentan un porcentaje mayor de edad, que está ubicado en el rango de 26 a 35 años.

En la siguiente tabla se presentan los datos obtenidos respecto a la “Carrera en la que se imparten clases” por los profesores participantes. Las carreras en las que los profesores participantes llevan a cabo su docencia son:

Medicina, Odontología, Nutrición, Enfermería, Psicología, Química y Rehabilitación (ver tabla 9).

Tabla 9.

Frecuencia de la variable “Carrera en la que se imparten clases” por los participantes

Universidad de procedencia	Carrera	Frecuencia	%
Universidad Autónoma de Yucatán	Medicina	27	40.9
	Odontología	18	27.3
	Nutrición	2	3.0
	Enfermería	19	28.8
Universidad de Quintana Roo	Medicina	33	60.0
	Enfermería	22	40.0
Universidad Autónoma de Campeche	Odontología	20	30.3
	Psicología	21	31.8
	Enfermería	8	12.1
	Química	17	25.8
Universidad Anáhuac Cancún	Medicina	22	50.0
	Nutrición	15	34.1
	Psicología	7	15.9
Universidad Anáhuac Mayab	Medicina	7	31.8
	Nutrición	11	50.0
	Odontología	4	18.2
Universidad Modelo	Nutrición	8	25.8
	Psicología	11	35.5
	Odontología	12	38.7
Universidad Marista	Medicina	7	22.6
	Nutrición	13	41.9
	Rehabilitación	11	35.5

En la tabla 9 se puede observar que la carrera de Medicina es quien presenta un porcentaje mayor de todas las universidades participantes que la

ofrecen, respecto a las otras carreras, siendo la Universidad de Quintana Roo la que presentó un 60 % de profesores impartiendo clases en la carrera de Medicina.

A continuación se presenta en la tabla 10 los datos obtenidos respecto a la variable “Máximo grado académico obtenido en Salud”. Los grados académicos que se indagaron fueron: licenciatura, maestría, doctorado y especialización.

Tabla 10.

Frecuencia de la variable “Máximo grado académico obtenido en Salud” por los participantes

Universidad de procedencia	Máximo grado académico en Salud	Frecuencia	%
Universidad Autónoma de Yucatán	Licenciatura	7	10.6
	Maestría	43	65.2
	Doctorado	14	21.2
	Especialización	1	1.5
Universidad de Quintana Roo	Licenciatura	14	25.5
	Maestría	20	36.4
	Doctorado	20	36.4
	Especialización	1	1.8
Universidad de Campeche	Licenciatura	19	28.8
	Maestría	36	54.5
	Doctorado	10	15.2
	Especialización	1	1.5
Universidad Anáhuac Cancún	Licenciatura	9	20.5
	Maestría	25	56.8
	Doctorado	10	22.7
Universidad Anáhuac Mayab	Licenciatura	1	4.5
	Maestría	18	81.8
	Doctorado	3	13.6
Universidad Modelo	Maestría	30	96.8
	Doctorado	1	3.2

Tesis Doctoral: *Percepciones del profesorado universitario de ciencias de la salud acerca de sus competencias docentes. Un estudio realizado en la Península de Yucatán, México.*

PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN Y MÉTODO

Universidad Marista	Licenciatura	2	6.5
	Maestría	26	83.9
	Doctorado	3	9.7

En la tabla 10 se observa que el mayor grado académico obtenido en Salud, por los profesores participantes de todas las universidades, es el de maestría.

A continuación se presentan los datos obtenidos de la variable “Máximo grado académico obtenido en Educación”, en donde los grados académicos fueron: licenciatura, maestría, doctorado y especialización (ver tabla 11).

Tabla 11.

Frecuencia de la variable “Máximo grado académico obtenido en Educación” por los participantes

Universidad de procedencia	Máximo grado académico en Salud	Frecuencia	%
Universidad Autónoma de Yucatán	Licenciatura	3	4.5
	Maestría	24	36.4
	Doctorado	4	6.1
	Especialización	1	1.5
Universidad de Quintana Roo	Licenciatura	3	5.5
	Maestría	11	20.0
	Doctorado	9	16.4
	Especialización	1	1.8
Universidad Autónoma de Campeche	Licenciatura	8	12.1
	Maestría	25	37.9
	Doctorado	16	24.2
Universidad Anáhuac Cancún	Licenciatura	2	4.5
	Maestría	8	18.2
Universidad Anáhuac Mayab	Maestría	11	50.0
	Maestría	9	29.0
Universidad Modelo	Maestría	9	29.0
Universidad Marista	Maestría	6	19.4
	Doctorado	1	3.2

Se puede observar en la tabla 11 que el máximo grado académico obtenido, tanto por los profesores de universidades públicas como los profesores de las privadas, es el de maestría en el área de educación.

En la siguiente tabla se presentan los datos obtenidos de los “Años de docencia” de los profesores participantes. Los rangos fueron: “> 5 años”, “De 6 a 10 años”, “De 11 a 15 años”, “De 16 a 20 años” y “Mayor a 20 años” (ver tabla 12).

Tabla 12.

Frecuencia de la variable “Años de docencia” de los profesores participantes

Universidad de procedencia	Años de docencia	Frecuencia	%
Universidad Autónoma de Yucatán	<5	17	25.8
	6-10	20	30.3
	11-15	8	12.1
	16-20	6	9.1
	>20	15	22.7
Universidad de Quintana Roo	<5	15	27.3
	6-10	13	23.6
	11-15	11	20.0
	16-20	2	3.6
	>20	14	25.5
Universidad Autónoma de Campeche	<5	10	15.2
	6-10	12	18.2
	11-15	12	18.2
	16-20	13	19.7
	>20	19	28.8
Universidad Anáhuac Cancún	<5	14	31.8
	6-10	17	38.6
	11-15	8	18.2
	16-20	5	11.4
Universidad Anáhuac Mayab	<5	3	13.6
	6-10	6	27.3
	11-15	6	27.3
	16-20	7	31.8
Universidad Modelo	<5	12	38.7
	6-10	13	41.9
	11-15	6	19.4
	<5	8	25.8

PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN Y MÉTODO

Universidad Marista	6-10	17	54.8
	11-15	5	16.1
	16-20	1	3.2

En la tabla 12 se observa que los profesores de las universidades públicas cuentan con más años de docencia que los profesores de las universidades privadas, siendo el rango más alto encontrado en estas últimas el de 6 a 10 años de docencia, con un 54.8%, mientras que en las universidades públicas los rangos más altos encontrados son los de mayor a 20 años de docencia, con 28.8%.

A continuación se presentan los datos obtenidos respecto a la variable “Tipo de contrato” de los profesores participantes. Los tipos de contrato que se indagaron fueron: Profesor de asignatura por horas, Profesor de carrera, Profesor investigador titular, Profesor investigador asociado, Técnico académico, Profesor por honorarios, otros (ver tabla 13).

Tabla 13.

Frecuencia de la variable “Tipo de contrato” en universidades públicas y privadas.

Universidad de procedencia	Tipo de contrato	Frecuencia	%
	Profesor de asignatura por horas	7	10.6
Universidad Autónoma de Yucatán	Profesor de carrera	36	54.5
	Profesor investigador Titular	17	25.8

Tesis Doctoral: *Percepciones del profesorado universitario de ciencias de la salud acerca de sus competencias docentes. Un estudio realizado en la Península de Yucatán, México.*

PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN Y MÉTODO

	Profesor Investigador Asociado	1	1.5
	Técnico académico	2	3.0
	Profesor por honorarios	1	1.5
	Otro	1	1.5
Universidad de Quintana Roo	Profesor de asignatura por horas	14	25.5
	Profesor de carrera	27	49.1
	Profesor Investigador Titular	8	14.5
		4	7.3
	Profesor investigador Asociado	1	1.8
	Técnico Académico	1	1.8
	Otro		
Universidad Autónoma de Campeche	Profesor de asignaturas por horas	19	28.8
	Profesor de carrera	13	19.7
	Profesor Investigador Titular	27	40.9
	Profesor Investigador Asociado	3	4.5
	Técnico Académico	3	4.5
	Coordinador Académico	1	1.5
	Profesor de asignaturas por horas	38	86.4

Tesis Doctoral: *Percepciones del profesorado universitario de ciencias de la salud acerca de sus competencias docentes. Un estudio realizado en la Península de Yucatán, México.*

PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN Y MÉTODO

Universidad Anáhuac Cancún	Profesor de carrera	5	11.4
	Profesor Investigador Titular	1	2.3
Universidad Anáhuac Mayab	Profesor de asignaturas por horas	6	27.3
	Profesor de carrera	16	72.7
Universidad Modelo	Profesor de asignatura por horas	31	100
Universidad Marista	Profesor de asignaturas por horas	10	32.3
	Profesor de carrera	21	67.7

En la tabla 13 se puede observar que el mayor porcentaje respecto al tipo de contratación de los profesores participantes de las universidades públicas es el de Profesor de Carrera (54.5%). Así mismo, se puede observar que en las universidades privadas la contratación de sus profesores presenta un mayor porcentaje la categoría de Profesor de asignatura por horas, con un 100 %.

4.4 Instrumento de recogida de datos

Para la construcción del instrumento de recogida de datos se utilizó como sustento teórico el enfoque cognitivo de De Vicenzi (2009). Según este autor, uno

de los conceptos que se utilizan para estudiar la consciencia que tiene el profesor sobre la enseñanza es el de teorías implícitas, las cuales se definen como simplificaciones de la estructura correlacional del mundo, dando lugar a la construcción de modelos mentales o interpretaciones de la realidad con las que el sujeto opera.

Por lo tanto, es durante la experiencia de la práctica docente cuando el profesor se hace consciente de que cada acción llevada a cabo para el proceso de enseñanza y de aprendizaje tiene un sentido estrictamente pedagógico. Con base en este razonamiento, y de acuerdo a las referencias bibliográficas consultadas, la estructura mental que se forma con la experiencia y consciencia de los docentes universitarios va en función de la selección de contenidos, selección de estrategias de enseñanza, selección y elaboración de materiales didácticos, reflexión de la práctica docente y la motivación intrínseca del profesor, ya sea por vocación a la docencia o por actitud profesional.

Larose & Granon (2011) expresan que la actitud del profesor en cuanto a su práctica docente es un elemento individual junto a las representaciones que este construye cognitivamente, de igual manera mencionan que si la actitud es estable, la representación que la sustenta lo es también.

En el presente estudio de investigación se construyó un instrumento *ad hoc* de recogida de datos, tomando como base el enfoque cognitivo de De Vicenzi (2009) y los modelos de competencias docentes de Zabalza (2007), Villalobos & Parés (2007) y Tejada (2009). Estos modelos se seleccionaron posteriormente a

una rigurosa revisión bibliográfica, considerando que son los tres modelos cuyas propuestas sobre competencias docentes permiten tener una mayor diversidad de acción acerca de lo que el profesor puede realizar en el aula en materia de actuación docente, dando lugar a un primer cuestionario piloto con 30 ítems de escala Likert (ver Anexo A). Cada uno de los cuatro grados de la escala Likert utilizada representó el siguiente significado de frecuencia: 1= nunca, 2= algunas veces, 3= frecuentemente, 4=siempre.

Como expone Albert (2006), los instrumentos de este tipo son un conjunto de reactivos de actitud donde todos los ítems son considerados con un valor de actitud aproximadamente igual y donde cada uno de los participantes señala con grados de acuerdo o desacuerdo.

Las escalas de actitudes permiten inferir las actitudes a partir de las respuestas que los sujetos dan ante una serie de frases o adjetivos. En el caso particular de las escalas de actitudes tipo Likert, el sujeto debe valorar su grado de acuerdo o desacuerdo ante un conjunto de declaraciones en forma de enunciado, que reflejan sus opiniones –actitudes verbalizadas– sobre el tema objeto de la medida, entre cinco o más grados, representados numéricamente (Traver & García, 2007, p. 3).

En su construcción es aconsejable seguir una serie de etapas: definir la actitud que se va a medir, determinar las categorías de los ítems, redactar los mismos, analizar y seleccionar los más pertinentes, elaborar la primera versión,

realizar una prueba piloto, la cual se refiere a la aplicación del cuestionario en una muestra reducida de participantes, a fin de identificar y eliminar cualquier problema en la estructura del cuestionario. Su objetivo es mejorar el cuestionario, por ello, deben probarse todos los aspectos del cuestionario, desde la presentación, la secuencia, la redacción, el contenido de las preguntas, etc. Con los datos aportados por esta prueba se estima el nivel de confiabilidad de la información recolectada con el instrumento, aspecto fundamental en toda investigación científica. Posteriormente, se deben revisar los ítems y elaborar la versión definitiva del instrumento (Corral, 2010).

4.4.1 Dimensiones de análisis del instrumento de recogida de datos en su primera versión

Las dimensiones del cuestionario de recolección de datos que permitieron la redacción de los ítems, antes del pilotaje del mismo, se derivaron del enfoque cognitivo (De Vicenzi, 2009) y del modelo de competencias docentes de Zabalza (2003). Al relacionarse conceptualmente dichas teorías cognitivas con la razón de ser de dichos modelos de competencias docentes, se determinaron cuatro dimensiones derivadas de las operaciones mentales de los profesores en los distintos momentos de su acción pedagógica, estas son:

- *Planeación de la asignatura.* Esta dimensión se averigua desde la construcción de modelos mentales o interpretaciones de la realidad por los

profesores, con influencia cognitiva y cultural (De Vicenzi, 2009; Larose & Granon, 2011; Vilanova, García & Señorino, 2007).

- *Práctica docente.* Esta dimensión se indaga a partir de la descripción de la actuación del profesor en el aula, es decir, la práctica declarada, así como de los materiales didácticos que éste diseña y los recursos que emplea para la enseñanza, entendido como una actuación técnica y a la vez cognitiva, cuyo resultado es una docencia pensada desde su intervención (De Vicenzi, 2009; Vilanova, García & Señorino, 2007).
- *Reflexión de la docencia en el aula.* Se explora a partir de la capacidad que logra el profesor de reflexionar sobre su docencia y describirla, para luego reflexionar de nuevo acerca de dicha descripción, es reflexionar sobre la reflexión en la acción, situación que orienta al profesor hacia la perfección de la docencia (Gorrochotegui, 2003; López & Basto, 2010).
- *Motivación para la práctica docente.* Se averigua a partir de situaciones intrínsecas como la vocación, identidad y la actitud positiva, así como extrínsecas, por ejemplo el contexto sociocultural, formación y/o actualización (López & Basto, 2010).

A partir de este referente teórico la relación que guardan las competencias docentes de los modelos de Zabalza (2003) con las dimensiones derivadas del Enfoque Cognitivo de De Vicenzi (2009) se presenta a continuación (ver tabla 14).

Tabla 14.

Relación entre el Enfoque Cognitivo y las competencias docentes

Enfoque	Dimensiones	Modelo de competencias docentes de Zabalza (2003).
Cognitivo De Vicenzi, 2009	Planeación de la asignatura	<ul style="list-style-type: none"> • Planificación del proceso de Enseñanza y de Aprendizaje • Selección de contenidos
	Práctica docente	<ul style="list-style-type: none"> • Comunicación efectiva • Alfabetización tecnológica • Manejo didáctico de las TIC • Gestión de materiales didácticos
	Reflexión de la docencia en el aula	<ul style="list-style-type: none"> • Relación constructiva con los alumnos • Reflexión acerca de la enseñanza
	Motivación para la práctica docente	<ul style="list-style-type: none"> • Tutorías y acompañamiento académico • Implicación institucional

En este sentido, se espera que la representación mental que el docente universitario tenga a partir de la dimensión “Planeación de la asignatura” se perciba al reflexionar acerca de las competencias: planificación del proceso de enseñanza y de aprendizaje, así como la selección de contenidos, siendo éstas competencias las que el docente desarrolla de acuerdo a su cultura y a su cognición, esté o no formado en la disciplina pedagógica o curricular (De Vicenzi, 2009; Larose & Granon, 2011; Vilanova, García & Señorino, 2007).

De acuerdo a la dimensión de “Práctica docente”, las competencias que se pretende se relacionen son: comunicación efectiva, alfabetización tecnológica, manejo didáctico de las Tecnologías de Información y de Comunicación, así como las de gestión de materiales didácticos; estas competencias vislumbran una actuación técnica y cognitiva del docente, analizada desde su intervención. Las competencias que al desarrollarse en el aula permiten que el docente analice su labor son precisamente las que tienen que ver con la reflexión de su enseñanza y del aprovechamiento del estudiante, de igual manera con la relación académica constructiva entre el profesor y el estudiante. Es reflexionar sobre la acción misma de la docencia (De Vicenzi, 2009; Gorrochotegui, 2003; López & Basto, 2010; Vilanova, García & Señorino, 2007).

La cuarta dimensión en la construcción del cuestionario está en función de la motivación para la práctica docente. Se pretende que las competencias de tutorías y acompañamiento académico, así como la implicación institucional del profesor, den muestra de las situaciones intrínsecas como la vocación, identidad y la actitud positiva, así como extrínsecas, por ejemplo, el contexto sociocultural, formación y/o actualización del docente. Es decir, mientras más involucrado esté el docente con la institución y con su labor en el aula, se espera que esté más motivado hacia la docencia (López & Basto, 2010).

En la siguiente tabla se presentan las competencias del modelo de Zabalza (2003) en relación con los enunciados que forman parte de los ítems del cuestionario. Siendo que de cada competencia se derivaron los ítems cuyas

acciones representan la práctica del docente, por ejemplo, de la competencia de “Gestión de materiales didácticos”, se derivaron los ítems que atienden acciones como la elaboración de dichos materiales, haciendo énfasis en el contenido de la asignatura, en la metodología de la práctica docente y en las características de los estudiantes, dada la importancia de averiguar cómo los profesores participantes en el estudio perciben dichas acciones en el aula.

Otro ejemplo es el de la competencia de “Comunicación efectiva”, se trata de que los profesores a través de los enunciados puedan detectar si son conscientes de la claridad de sus palabras y de lo que quieren comunicar, de manera que el estudiante pueda comprender la información y asimilarla para lograr el objetivo planteado en la sesión.

La competencia de “Reflexión acerca de la enseñanza” es otro ejemplo que da muestra de la importancia de que los profesores hagan consciencia de su propia docencia, reflexionen acerca de su quehacer con los alumnos y puedan tener la capacidad de analizarse como docentes, a través de la autoevaluación. Por lo tanto, los ítems de este instrumento permiten recoger información de la percepción de los profesores acerca de cómo éstos reflexionan su práctica docente. Son los que se derivan precisamente de esta competencia (ver tabla 15).

Tabla 15.

Ítems del instrumento de recolección de datos

Competencias (Zabalza, 2003)	Ítems
Planificación del proceso de E-A	<ol style="list-style-type: none"> 1. Elaboro el programa de la asignatura 2. Ordeno secuencialmente los temas a impartirse 3. Relaciono los temas con asignaturas previas y posteriores del plan de estudios 4. Realizo consultas sobre referencias bibliográficas relacionadas con el desempeño docente eficaz.
Selección de los contenidos de la disciplina	<ol style="list-style-type: none"> 5. Selecciono el contenido de la asignatura de diversas fuentes bibliográficas 6. Selecciono el contenido a impartirse de acuerdo a la complejidad conceptual 7. Selecciono el contenido de acuerdo al nivel de aprendizaje de los estudiantes
Comunicación efectiva	<ol style="list-style-type: none"> 8. Comunico la información utilizando un lenguaje claro y comprensible 9. Comunico el contenido del tema de manera concisa y efectiva, de tal forma que el mensaje no se pierde.
Alfabetización tecnológica o manejo didáctico de las TIC	<ol style="list-style-type: none"> 10. Utilizo herramientas de la Web como apoyo a mis clases 11. Selecciono el recurso tecnológico de acuerdo al contenido que se impartirá 12. Selecciono el recurso tecnológico de acuerdo al tipo de aprendizaje de los estudiantes
Gestión de materiales didácticos	<ol style="list-style-type: none"> 13. Elaboro el material didáctico para la impartición de la clase con base en el tipo de contenido 14. Elaboro el material didáctico con base en una metodología específica 15. Elaboro el material didáctico con base en las características de los estudiantes
Gestión de metodologías para tareas de aprendizaje	<ol style="list-style-type: none"> 16. Diseño las tareas de acuerdo a una metodología específica 17. Diseño las tareas de acuerdo a la secuencia del contenido temático 18. Diseño las tareas de acuerdo al nivel de aprendizaje de los estudiantes

PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN Y MÉTODO

Relación constructiva con los alumnos	19. Utilizo estrategias de motivación durante la impartición de las clases 20. Permito que los estudiantes opinen y critiquen con respeto el trabajo de sus compañeros 21. Hago que el ambiente de la clase sea respetuoso, cordial y agradable
Tutorías y acompañamiento académico	22. Establezco con los estudiantes un relación académica que les ayuda en su aprendizaje 23. Acompaño a los estudiantes en su trayectoria escolar supervisando su desempeño 24. Enseño estrategias de aprendizaje
Reflexión acerca de la enseñanza	25. Autoevalúo mi práctica docente 26. Incorporo estrategias de enseñanza de acuerdo a mi experiencia como docente 27. Modifico la planeación de la asignatura posterior a la reflexión de mi práctica docente
Implicación institucional	28. Participo en la reuniones académicas de la institución cuando soy requerido 29. Permito que los profesores de otras asignaturas utilicen mi estrategia de enseñanza 30. Propongo a las autoridades de la institución formar a los docentes respecto a temas pedagógicos y de docencia.

Se estimó que para encontrar positiva la percepción de las competencias docentes de los profesores universitarios de ciencias de la salud, las respuestas debían encontrarse en el grado de la escala de tipo Likert “De acuerdo” y “Totalmente de acuerdo”, en un porcentaje mayor a 70.

4.4.2. Parámetros de calidad.

La validez del instrumento de recogida de datos de este estudio se obtuvo a través de un jueceo de expertos, 10 del área de las ciencias de la salud y 10 del

área de la pedagogía, docencia y currículum, ambos grupos de expertos con conocimientos en metodologías para la elaboración de cuestionarios tipo Likert.

La validez de contenido de un instrumento de recogida de datos se refiere al grado en que este refleja un dominio específico del contenido de lo que se quiere medir. Se trata de determinar hasta dónde los ítems o reactivos son representativos de los rasgo o características que se quieren medir (Corral, 2010).

La validez de contenido generalmente se evalúa a través de un panel o un juicio de expertos. “El juicio de expertos se define como una opinión informada de personas con trayectoria en el tema, que son reconocidas por otros como expertos cualificados en éste, y que pueden dar información, evidencia, juicios y valoraciones” (Escovar & Cuervo, 2008, p. 29).

Juzgar un instrumento de recogida de datos es algo que pueden realizar con objetividad dos grupos de expertos, los que por su experiencia tienen conocimientos del tema y pueden evaluar el contenido y los que son competentes en metodologías para la elaboración de cuestionarios de este tipo, ya que el valor de un estudio depende de que la información recogida refleje lo más fidedignamente el evento investigado, para obtener de esta manera un producto investigativo de calidad (Corral, 2010; Gimeno, Repullo & Rubio, 2012).

De acuerdo con Weinstein (1993), existen dos clases de experticia, una basada en el conocimiento, es decir, experticia epistémica, y otra basada en la actividad, o experticia ejecutiva. La primera es la capacidad para proveer justificaciones sólidas para un rango de proposiciones en cierto dominio, mientras

la segunda es la capacidad para ejecutar bien una habilidad de acuerdo con las reglas y virtudes de una práctica.

De acuerdo con Cruz & Martínez (2012), los criterios de selección de expertos pueden ser tan difusos como la capacidad prospectiva, y otros tan pragmáticos como el coste y la proximidad del experto. En general, pueden tomarse en consideración aspectos tales como la ética profesional, la profundidad del conocimiento, la amplitud de enfoques, el nivel de motivación y disposición a participar, la independencia de juicios, etcétera.

Para la selección de los jueces expertos que validaron el instrumento de recolección de datos de este trabajo, se consideró la experiencia de éstos en el área disciplinar que interesa a esta investigación, es decir, expertos en las ciencias de la salud y expertos en áreas de la educación, pedagogía, docencia y currículum, pero que están involucrados laboralmente en instituciones educación superior, así como contar con experiencia en la elaboración de instrumentos de recogida de datos de este tipo.

El procedimiento para obtener la participación de los expertos se llevó a cabo de la siguiente manera:

1. Se les envió un oficio en el que se les menciona los objetivos del estudio, así como de la justificación e importancia de llevarlo a cabo (ver Anexo B).
2. En cuanto los expertos aceptaron participar en la validación del instrumento, se les contextualizó y se les explicó el cálculo de consistencia del instrumento, así como las dimensiones y los indicadores que miden cada grupo de ítem.

3. Posteriormente se les envió las instrucciones, así como el instrumento, previamente preparado para que sea evaluado. De igual manera se les indicó el uso que tendrían los resultados de dicha validez de contenido (ver Anexo C).

Los 20 jueces expertos contestaron exitosamente el cuestionario.

A continuación se muestra el perfil académico y profesional de los 20 jueces participantes este estudio, así como el juicio cualitativo emitido por éstos (ver tablas 16 y 17).

Tabla 16.

Resultado del juicio cualitativo de los expertos en ciencias de la salud

Jueces	Lugar de trabajo	Cargo	Grado académico	Juicio cualitativo emitido
1	Facultad de Medicina de la UADY	Director	Médico Cirujano, Especialista en Ortopedia	-Cuestionario con buena extensión. -No se refleja con claridad el modelo alternativo en los reactivos.
2	Centro de Investigaciones Regionales "Dr. Hideyo Noguchi"	Profesor Investigador	Doctor en Ciencias de la Salud	-La escala tipo Likert no es la adecuada para la indagación de la percepción.
3	Facultad de Medicina de la Universidad Autónoma de Yucatán	Profesor investigador	Maestro en Ciencias de la Salud	-Los términos utilizados en algunos reactivos no son del conocimientos de los profesores de Ciencias de la Salud, más bien son pedagógicos. -Algunos reactivos no se pueden medir operativamente, son muy subjetivos.

PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN Y MÉTODO

				-El sentido de la redacción de algunos reactivos puede confundir a los participantes, mejorar la redacción.
4	Centro de Investigaciones Regionales "Dr. Hideyo Noguchi"	Director	Doctor en Ciencias de la Salud	-Los niveles de aprendizaje de los estudiantes no deberían ser tomados en cuenta para adecuar los contenidos y procesos de enseñanza, sino promover un cambio e innovación en el proceso de docencia-aprendizaje. - Si las reuniones no conllevan una participación activa y propositiva de los profesores, solo es pérdida de tiempo.
5	Facultad de Medicina de la UADY	Profesor investigador	Maestro en Medicina del Deporte, Especialista en Docencia	-Se debe analizar la posibilidad de presentar más dimensiones de las que deriven los reactivos, ya que no se muestra un equilibrio en el número de reactivos por cada una de las cuatro dimensiones del cuestionario. -Revisar más modelos de competencias docentes.
6	Facultad de Odontología de la UADY	Secretaria Académica	Cirujana Dentista Maestra en Administración y Organización Educativas	-Me parece completo el cuestionario, abarca todas las actividades que realiza un docente. -Es necesario crear reactivos acerca del clima organizacional de la institución educativa en donde se perciba el ambiente de trabajo de los docentes.

Tabla 16.

Continuación

Jueces	Lugar de trabajo	Cargo	Grado académico	Juicio cualitativo emitido
7	Facultad de Odontología de la UADY	Jefe de la Unidad de Posgrado e Investigación	Cirujano Dentista Maestro en Ortodoncia	-La redacción de los reactivos debe de tener una secuencia lógica respecto al trabajo del docente, es decir, darle un orden a su práctica, desde la planeación de la asignatura, hasta la evaluación de su práctica.
8	Escuela de Medicina de la Universidad Anáhuac-Mayab	Profesor investigador	Médico Cirujano con Especialidad en Nutrición clínica	-Creo importante revisar otros modelos de competencias y no quedarse con Zabalza, pues las competencias de un docente son diversas, más aún, tomando en cuenta la diversidad de quehacer en el área de la salud.
9	Centro de Investigaciones Regionales "Dr. Hideyo Noguchi"	Profesor investigador	Médico Cirujano con Especialidad en Epidemiología	-Me parece completo, sencillo y fácil de responder. -No estoy seguro de que realmente explore la percepción de competencias, puede complementarse con preguntas abiertas.
10	Facultad de Medicina de la UADY	Jefe de la Unidad de Posgrado e Investigación	Médico Cirujano, Especialista en Medicina Familiar, Especialista en Docencia	-El contenido no debe variar, se deben realizar técnicas para homologar el aprendizaje de los alumnos. -Enseñar estrategias de aprendizaje a los estudiantes, pueden realizarse pero con límites para no perder el sentido de la

asignatura y desviar el logro del objetivo.

En la tabla 16 se pueden observar los datos requeridos de los 10 jueces expertos en ciencias de la salud, así como el juicio cualitativo emitido. Al respecto, se observa una orientación de respuestas en sentido más disciplinar que pedagógico.

Tabla 17.

Resultado del juicio cualitativo de los expertos en Pedagogía, Docencia y Currículum

Jueces	Lugar de trabajo	Cargo	Grado académico	Juicio cualitativo emitido
11	Facultad de Educación de la UADY	Profesor Investigador	Doctor en Educación Matemática.	-Si se está averiguando la percepción, es necesario tocar el punto de la concepción, por lo que considero que el instrumento debe explorar de la percepción a la concepción de las competencias docentes.
12	Facultad de Pedagogía de la Universidad de Castilla la Mancha	Profesor Investigador	Doctora en Evaluación curricular	-Se debe definir con más claridad el constructo de "Enfoque cognitivo", no me queda claro el Enfoque alternativo.
13	Facultad de Psicología de la UADY	Profesor Investigador	Doctor en Psicología educativa	-Checar la escala propia para Likert -Ubicar aleatoriamente los reactivos en el instrumento.

PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN Y MÉTODO

14	Facultad de Educación de la UADY	Profesor Investigador	Doctora en Educación Especial	<p>-El término de la dimensión “Práctica educativa” sustituirlo por “Planificación del proceso Enseñanza-Aprendizaje.</p> <p>-Checar la escala, no se debe utilizar términos acabados como “nunca”, más bien debe ser: rara vez, algunas veces, etc.</p> <p>-Incluir reactivos que exploren la evaluación del docente y del aprendizaje de los estudiantes.</p> <p>-Incluir reactivos que hagan alusión de la promoción de diferentes estilos de aprendizaje. Ejemplo: “Brindo diferentes experiencias o utilizo diferentes canales para la promoción del aprendizaje”.</p>
15	Facultad de Psicología de la UADY	Coordinadora del Doctorado en Ciencias Sociales y Humanidades	Doctora en Psicología Clínica	<p>-La manera de cómo están redactados los reactivos obvian las respuestas, prácticamente contestan lo bien que realizan su docencia.</p> <p>-Se debe considerar reactivos que permitan comprobar la veracidad de las respuestas.</p>
16	Facultad de Educación de la UADY	Profesor Investigador	Doctor en Psicopedagogía	-Explorar más acerca de la reflexión de la práctica docente, no hay un equilibrio entre las dimensiones y el número de reactivos.
17	Facultad de Psicología de la UADY	Profesor Investigador	Doctor en Psicología Clínica	-Es necesario incluir las competencias propias del docente de Ciencias de la Salud y no limitarse solamente a cuestiones pedagógicas y curriculares.

Tesis Doctoral: *Percepciones del profesorado universitario de ciencias de la salud acerca de sus competencias docentes. Un estudio realizado en la Península de Yucatán, México.*

PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN Y MÉTODO

18	Facultad de Psicología de la UADY	Profesor Investigador	Doctor en Psicología Clínica	-Redactar los reactivos de manera más sencilla, pues los docentes del área de la salud no están familiarizados con los términos y los conceptos del área de la educación, sociales y humanidades.
19	Facultad de Educación de la UADY	Profesor Investigador	Doctor en Desarrollo Curricular	-El número de reactivos es suficiente, son claros y exploran realmente la percepción, pero se debe incluir la exploración de la formación de los participantes en áreas de la educación y docencia.
20	Facultad de Educación de la UADY	Profesor Investigador	Doctorado en Educación Superior	-Incluir más modelos de las competencias docentes tratando de elegir las competencias de cada modelo que impliquen el compromiso de la docencia del área de la salud.

De acuerdo a lo que se presenta en la tabla 17, se puede observar que hay una tendencia mayor de respuestas positivas y de crítica constructiva al instrumento hacia aspectos pedagógicos y curriculares, dada la formación de este grupo de expertos, así como de la metodología para la construcción del mismo.

A continuación se presentan en la tabla 18 los resultados del análisis cuantitativo de los jueces expertos, tanto de las Ciencias de la Salud como del área de la Pedagogía, Docencia y Currículum.

Tabla 18.

Juicio cuantitativo de expertos

Jueces	Se elimina el ítem (0)	Se conserva con modificación el ítem (1)	Se conserva sin modificación el ítem (2)
1	1, 4, 30	5, 8, 14, 18, 29	2, 3, 6, 7, 9, 10, 11, 12, 13, 15, 16, 17, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28
2	4, 29, 30	5, 6, 11, 14, 17, 24, 28	1, 2, 3, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 15, 16, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 25, 26, 27
3	1	4, 5, 8, 11, 14, 18, 21, 22, 28, 29, 30	2, 3, 6, 7, 9, 10, 12, 13, 15, 16, 17, 19, 20, 23, 24, 25, 26, 27.
4		6, 11, 14, 17, 28	1,2,3,4,5,7,8,9,10,12,13,15, 16,18,19,20,21,22,23,24,25, 26,27,29,30
5		6, 17, 20, 24	1,2,3,4,5,7,8,9,10,11,12,13,1 5,16,18,19,21,22,23,25,26,2 7,28,29,30
6	4	14, 24, 29,30	1,2,3,5,6,7,8,9,10,11,12,13, 15,16,17,18,19,20,21,22,23, 25,26,27,28
7	1,30	4, 5, 8,11, 14, 18, 21,29	2,3,5,7,10,12,13,15,16,17,1 8,19,20,22,23,24,25,26,27,2 8
8	29, 30	6, 9,11,14,17, 22, 28	1,2,3,5,7,9,10,12,13,15,16,1 7,18,19,20,22,23,24,25,26,2 7,28
9	4,30	6, 11, 14, 17, 28,29	1,2,3,5,7,9,10,12,13,15,16,1 7,18,19,20,22,23,24,25,26,2 7
10	4	1,2, 9,10,11,12,13,14,15,16, 17,18,19,20,21,22,23,25,26,27 ,28,29,30	3,5,6,7,8,
11	1,4	9,10,11,12,13,14,15,16, 17,18,19,20,21,22,23,25,26,27 ,28,29,30	2,3,5,6,7,8
12	4,29,30	1,2,3,4,5,6,7,8,9,14 17,18,19,20,21,22,23,25,26,27 ,28,29,30	10,11,12,13, ,15,16
13		1,4,9, ,14,15,16, 17,18,19,20, ,26,27,28,29,30	2,3,5,6,7,8,10,11,12,13,21,2 2,23,25,26,27,28

PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN Y MÉTODO

14		1,2,3,4,5,6,7,8,9, 14,15,16, 17,18,19,20,21,27,28,29,30	10,11,12,13, 22,23,25,26
15	1,4,29,30	2,3,5,6,7,8,9,10,11,12,13,14,15, 16,17,18,19,20,21,22,23,25,26,2 7,28	
16		1,2,3,4,5,6,7,8,9,10,11,12,13,14, 15,16,17,18,19,20,21,22,23,24,2 5,26,27,28,2,30	
17	4,9,14,24, 30	1,2,3,5,6,7,8,10,11,12,13,15,16, 17,18,19,20,21,22,23,25,26,27,2 8,29,30	
18		1,4,5,6,7,8,9,14,15,16,17,27,28, 29,30	2,3,10,11,12,13,18,19,20,2 1,22,23,25,26
19	1,30	1,2,3,4,5,6,7,8,9,10,11,12,13,14, 15,16,17,18,19,20,21,22 28,29	
20		1,2,3,4,5,6,7,8,9,14,15,16,17,18, 19,20,21,22,24,28,29,30	10,11,12,13,23,25,26,27

En la tabla 18 se pueden observar los resultados del análisis cuantitativo de los jueces expertos, los cuales indican que los ítems que se eliminan del instrumento de recolección de datos son el 1, 4, 9, 14, 24, 29 y 30. Los demás ítems se modificaron.

Los datos obtenidos de los expertos, se analizaron mediante estadísticos descriptivos para cada uno de los ítems (media, mediana y desviación típica), así como calculando el rango intercuartílico de cada ítem (Barbero, Vila & Suárez, 2003).

Los criterios de Barbero, Vila & Suárez (2003) sobre la validez son los siguientes: Que el valor de la media de cada ítem fuese igual o superior a 1.5,

para este estudio y de acuerdo a los rangos utilizados para el cuestionario aplicado a los jueces. Así mismo, el cuartil 2 (Q2) debía obtener valores iguales o superiores a 1.5. Se estableció un coeficiente de ambigüedad, el cual pretendía medir la dispersión en el acuerdo de los jueces, utilizando como criterio el recorrido intercuartílico; de modo que, si la diferencia del cuartil 3 (Q3) frente al cuartil 1 (Q1) era igual a 0 o 1, el ítem se aceptaba y/o modifica ligeramente; si dicha diferencia se situaba entre 1 y 2 se revisaba y reformulaba el ítem; mientras que si era superior a 2 se entendía que la dispersión era alta entre los juicios de los jueces, por lo que el ítem es rechazado.

En la tabla 19 se presentan los resultados del análisis de datos obtenidos de los expertos, ya que el instrumento administrado a dichos jueces consideraba obtener respuestas cuantitativas y cualitativas.

Tabla 19.

Resultados estadísticos para la validación del contenido por Juicio de Expertos.

Ítem	Opción seleccionada por los jueces			Estadísticos descriptivos							Resultado
	0	1	2	Media	Mediana	DS	Q1	Q2	Q3	RIC	
1	6	8	6	1	1	.795	0	1	2	2	Se rechaza
2		8	12	1.6	2	.503	1	2	2	1	Se modifica
3		7	13	1.6	2	.489	1	2	2	1	Se modifica

Tesis Doctoral: *Percepciones del profesorado universitario de ciencias de la salud acerca de sus competencias docentes. Un estudio realizado en la Península de Yucatán, México.*

PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN Y MÉTODO

4	9	8	3	.70	1	.733	0	2	2	2	Se rechaza
5		12	8	1.4	1	.503	1	1	2	1	Se modifica
6		13	7	1.3	1	.489	1	1	2	1	Se modifica
7		8	12	1.6	2	.503	1	2	2	1	Se modifica
8		11	9	1.4	1	.510	1	1	2	1	Se modifica
9	1	11	8	1.3	1	.587	1	1	2	1	Se modifica
10		6	14	1.7	2	.470	1	2	2	1	Se modifica
11		12	8	1.4	1	.503	1	1	2	1	Se modifica
12		6	14	1.7	2	.470	1	2	2	2	Se rechaza
13		6	14	1.7	2	.470	1	2	2	1	Se modifica
14	1	18	1	1	1	.324	1	1	1	0	Se acepta
15		10	10	1.5	1.5	.513	1	1.5	2	1	Se modifica
16		10	10	1.5	1.5	.513	1	1.5	2	1	Se modifica
17		16	4	1.2	1	.410	1	1	1	0	Se acepta
18		13	7	1.3	1	.489	1	1	2	1	Se modifica
19		10	10	1.5	1.5	.513	1	1.5	2	1	Se modifica
20		11	9	1.4	1	.510	1	1	2	1	Se modifica

PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN Y MÉTODO

21	11	9	1.4	1	.510	1	1	2	1	Se modifica	
22	10	10	1.5	1.5	.513	1	1.5	2	1	Se modifica	
23	7	13	1.6	2	.489	1	2	2	1	Se modifica	
24	1	13	6	1.2	1	.550	1	1	2	1	Se modifica
25	7	13	1.6	2	.489	1	2	2	1	Se modifica	
26	7	13	1.6	2	.489	1	2	2	1	Se modifica	
27	9	11	1.5	2	.510	1	2	2	1	Se modifica	
28	15	5	1.2	1	.444	1	1	1.7	.7	Se modifica	
29	4	14	2	.90	1	.553	1	1	1	0	Se acepta
30	9	9	2	.65	1	.671	0	1	1	1	Se rechaza

En atención a las observaciones de los 20 jueces, así como a los resultados de los estadísticos para obtener la validez de contenido, se propone el cuestionario con las modificaciones pertinentes, para el cual se considera al Enfoque Cognitivo (De Vicenci, 2009) como sustento teórico y del cual derivan seis dimensiones expuestas por Valcárcel (2005), mismas que orientarán la modificación de dicho cuestionario. Las dimensiones son:

- Cognición de la función disciplinar: Implica el conocimiento amplio del docente en los ámbitos disciplinar específico y pedagógico, que le permita

desarrollar las acciones formativas pertinentes para el aprendizaje de los estudiantes.

- Gestión del proceso de enseñanza y de aprendizaje: Vinculada al conocimiento y las habilidades para gestionar eficientemente la enseñanza en diversos ambientes y entornos de aprendizaje.
- Meta-cognición: Se refiere a la reflexión y a la autocrítica que un docente debe hacer de su enseñanza para mejorarla de forma sistemática.
- Comunicación: Esta dimensión hace énfasis al uso adecuado de los lenguajes científicos y las diferentes formas de documentarlos (ensayos, artículos, conferencias, lecciones, informes, etc.).
- Socialización: En esta dimensión se hace hincapié en el liderazgo, la cooperación, la persuasión y el trabajo en equipo que debe llevar a cabo un profesor universitario.
- Disposición a la docencia: Implica la actitud, la motivación, la responsabilidad de una docencia comprometida al logro de los objetivos de formación deseables.

Así mismo, los jueces expertos recomiendan la incorporación de otros modelos de competencias docentes para enriquecer el contenido del cuestionario y que éste pueda acercarse más a la realidad de la práctica docente, por lo que cada dimensión se relacionó con los siguientes modelos de competencias docentes: Modelo de Zabalza (2003), Modelo de Villalobos & Parés (2007) y

Modelo de Tejada (2009). Además, siguiendo las recomendaciones de los jueces, se consideró incluir en el cuestionario preguntas abiertas, cuyas respuestas se analizarán también.

A continuación se presenta las competencias docentes derivadas de los diferentes modelos que sustentan el instrumento y que permitieron la construcción de los ítems (segunda versión del instrumento), y su relación con las dimensiones del Enfoque Cognitivo (ver tablas 20, 21, 22, 23, 24 y 25).

Tabla 20.

Reactivos derivados de la dimensión “Cognición de la función disciplinar”.

Dimensiones del enfoque Cognitivo	Competencias docentes	Ítems
	Diseña y modifica el programa de estudios con base en conocimientos pedagógicos y curriculares (Villalobos y Parés, 2007).	1. Aplica los conocimientos y las habilidades pedagógicas para el diseño o modificación de un programa de asignatura que deberá impartir, acorde al nivel educativo superior y a las características disciplinares y profesionales del plan de estudios.
Cognición de la función disciplinar	Sustenta la planeación de la enseñanza con metodologías didácticas (Tejada, 2009; Villalobos y Parés, 2007).	2. Desarrolla las estrategias de enseñanza, a partir de metodologías didácticas que le permitan contextualizar el contenido temático a situaciones reales y a la solución de problemas.
	Planifica la evaluación del aprendizaje de los estudiantes con base en	3. Evalúa el aprendizaje de los estudiantes de acuerdo a la función pedagógica, a través del

PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN Y MÉTODO

modelos de evaluación pertinente (Villalobos y Parés, 2007)	diagnóstico de conocimientos, de la evaluación del proceso formativo y de la evaluación sumativa, de tal manera que los estudiantes puedan demostrar sus competencias integralmente.
Selecciona y prepara los contenidos disciplinares (Zabalza, 2003).	4. Identifica los contenidos que deberán impartirse de acuerdo a sus conocimientos disciplinares, así como la secuencia que deberá seguirse para la impartición de la asignatura, de acuerdo a los conocimientos pedagógicos.

En la tabla 20 se puede observar que la redacción de los cuatro ítems derivados de la dimensión de “Cognición de la función disciplinar” permiten indagar acerca del diseño y modificación de un programa de estudios y de la planeación de la enseñanza, incluyendo la evaluación de los aprendizajes, tomando en cuenta los contenidos y objetivos a alcanzar.

En la siguiente tabla se puede observar la relación que tiene la dimensión de Gestión del proceso de enseñanza y de aprendizaje con las competencias docentes y de las cuales derivaron los ítems 5 a 8 (ver tabla 21).

Tabla 21.

Reactivos derivados de la dimensión “Gestión del proceso de enseñanza y de aprendizaje”

Dimensiones del enfoque Cognitivo	Competencias docentes	Ítems
Gestión del proceso de enseñanza y de aprendizaje	Selecciona y prepara los recursos didácticos con el uso de las TIC (Zabalza, 2003).	5. Identifica los recursos tecnológicos como medio para el desarrollo de la asignatura.
	Utiliza estrategias de enseñanza mediante la interacción didáctica (Tejada, 2009; Villalobos y Parés, 2007).	6. Integra los recursos tecnológicos idóneos para el desarrollo de las estrategias de enseñanza y de aprendizaje, de tal manera que la información sea administrada de manera adecuada para optimizar dicho proceso educativo.
	Elabora los instrumentos para la evaluación integral de los aprendizajes (Villalobos y Parés, 2007).	7. Fomenta la resolución de problemas, a través del desarrollo de estrategias de enseñanza, aplicando los conocimientos y las metodologías pedagógicas y didácticas, idóneas para las disciplinas de la salud.
		8. Aplica los conocimientos y las habilidades para determinar y diseñar los instrumentos de evaluación de acuerdo al contenido disciplinar y al proceso de enseñanza a evaluar.

En la tabla 21 se presentan los ítems para indagar la percepción que tienen los profesores participantes respecto a la selección de recursos didácticos, incluyendo los tecnológicos en el proceso de enseñanza y de aprendizaje, así como la incorporación de metodologías pedagógicas idóneas para el área disciplinar que enseñan.

En la tabla 22 se presenta la dimensión de Metacognición y su relación con las competencias que hacen referencia a la incorporación de normas para el estudiante y el profesor en la planeación del proceso de enseñanza y de aprendizaje, así como el acompañamiento que el docente debe hacer al estudiante, a través de la tutoría, para detectar necesidades y problemáticas que pudieran obstaculizar el aprendizaje del alumno, de igual manera con la detección de necesidades de su propia docencia, con el fin de analizarlas, reflexionarlas y mejorar su práctica docente.

De estas competencias derivaron los ítems 9 a 13.

Tabla 22.

Reactivos derivados de la dimensión de “Metacognición”.

Dimensiones del enfoque Cognitivo	Competencias docentes	Ítems
Metacognición	Incorpora las normas y deberes del estudiante y del profesor en la planeación del proceso de enseñanza y de aprendizaje (Tejada, 2009).	9. Demuestra y fomenta el respeto y el apego a las normas, reglas y deberes del profesional de la salud durante el proceso de enseñanza y de aprendizaje.
	Lleva a cabo la tutoría y el acompañamiento académico de los estudiantes (Villalobos y Parés, 2007; Zabalza, 2003).	10. Fomenta la autonomía de los estudiantes, a través del acompañamiento académico y la supervisión de la evolución y desarrollo del proceso de enseñanza y de aprendizaje de cada estudiante.
	Diagnostica y detecta sus necesidades como docente, para el control y la regulación de su docencia (Tejada, 2009;	11. Desarrolla proyectos con los estudiantes que les permita detectar

PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN Y MÉTODO

Zabalza, 2003).	las necesidades académicas y buscar las soluciones adecuadas.
Reflexiona sus atributos personales (Villalobos y Parés, 2007).	12. Lleva a cabo su autoevaluación, a través de la reflexión de la práctica docente diaria, lo que le permite detectar necesidades y asumir de forma responsable su autoformación como docente. 13. Lleva a cabo su autoevaluación, a través de la reflexión de la práctica profesional de la salud, lo que le permite indagar acerca de su actitud, sus valores y principios personales.

Como se puede observar en la tabla 22, los ítems derivados de la dimensión de Metacognición indagan la percepción de los profesores participantes acerca de competencias que fomenten el respeto y el uso de normas y deberes del estudiante, futuro profesional, así como la el acompañamiento durante el curso para supervisar el desarrollo del aprendizaje. Así mismo, este grupo de ítems indaga acerca de la autoevaluación docente para la reflexión de dicha práctica y autoformarse como docente para mejorar el quehacer en el aula.

En la siguiente tabla se presenta la dimensión de Comunicación y su relación con las competencias docentes que dan respuesta a la consciencia que debe tener el docente acerca de cómo informa y explica el contenido, el lenguaje que usa para el nivel superior, así como la percepción acerca de la comunicación verbal y corporal durante la docencia (ver tabla 23).

Tabla 23.

Reactivos derivados de la dimensión de “Comunicación”.

Dimensiones del enfoque Cognitivo	Competencias docentes	Ítems
Comunicación	Analiza su realidad como docente universitario (Villalobos y Parés, 2007).	14. Analiza el contexto en donde realiza su práctica docente, para detectar las fortalezas institucionales y sociales, así como las áreas de oportunidad educativa, que le permita intervenir en beneficio de los estudiantes y de los demás docentes.
	Informa y explica con un lenguaje pertinente al nivel educativo superior (Zabalza, 2003).	15. Favorece la comprensión del contenido a enseñar, a través del uso de un lenguaje adecuado para la disciplina.
	Cuenta con habilidades de comunicación corporal, visual y verbal durante la docencia (Villalobos y Parés, 2007).	16. Fomenta en los estudiantes la lectura de artículos de investigación y divulgación, de acuerdo a la disciplina a enseñar, para que éstos adopten un lenguaje propio de las ciencias de la salud.
		17. Demuestra las habilidades docentes adecuadas en el aula, que le permiten comunicar idóneamente la información necesaria y pertinente.
		18. Comunica la información con sólida base científica y técnica, haciendo uso de estrategias didácticas de interacción con los estudiantes, que les facilita la comprensión de dicha información.

En la tabla 23 se puede observar que los ítems derivados de la dimensión de Comunicación corresponden a los 14 a 18.

A continuación se presenta en la tabla 24 la dimensión de Socialización y su relación con las competencias que se refieren a la implicación del profesor con su institución, el liderazgo que éste manifiesta en el aula, y el trabajo que el docente realiza en equipo con otros docentes de su institución. Los ítems derivados de estas competencias corresponden a los 19 al 22.

Tabla 24.

Reactivos derivados de la dimensión de “Socialización”

Dimensiones del enfoque Cognitivo	Competencias docentes	Ítems
	Se implica institucionalmente (Zabalza, 2003)	19. Desarrolla sus proyectos educativos considerando el proyecto institucional, para dar respuesta a las necesidades sociales de salud, contextualizando la práctica profesional de los estudiantes.
Socialización	Manifiesta liderazgo docente (Villalobos y Parés, 2007).	20. Desempeña su docencia dirigiendo a los estudiantes con actitud positiva y con conocimientos y habilidades pedagógicas para el manejo de un grupo.
	Trabaja en equipo con otros docentes de la institución (Zabalza, 2003)	21. Fomenta el trabajo en equipo con sus pares, lo que facilita la interacción académica en la toma de decisiones en pro de mejorar el proceso de enseñanza y de aprendizaje.
	Interactúa en el aula con los estudiantes de manera	22. Demuestra responsabilidad, disposición y respeto a los

respetuosa (Zabalza, 2003).	estudiantes, demostrando equidad de género, religión, ideologías, etc.
-----------------------------	--

Como se puede observar en la tabla 24, los ítems derivados de la dimensión de Socialización averiguan qué tanto los profesores participantes están involucrados con los proyectos de su institución, así como si están conscientes de la actitud que tienen al relacionarse con sus alumnos y fomentan el trabajo en equipo con sus pares, demostrando responsabilidad, disposición y respeto hacia sus estudiantes y sus compañeros docentes.

A continuación se presenta la relación que tiene la dimensión de Disposición a la docencia con las competencias docentes que se refieren a la disciplina y motivación que debe de tener el profesor para con sus estudiantes, así como la gestión del proceso de enseñanza y de aprendizaje que éste debe realizar (ver tabla 25).

Tabla 25.

Reactivos derivados de la dimensión de “Disposición a la docencia”

Dimensiones del enfoque Cognitivo	Competencias docentes	Ítems
Disposición a la docencia	Aplica la normas y deberes del profesor y del estudiante en el aula (Tejada, 2009).	23. Asume el papel de modelo y guía para los estudiantes, respetando y valorando al individuo con su actitud y disposición al trabajo, durante la práctica de la docencia.
	Motiva al estudiante para el proceso de enseñanza y de aprendizaje (Villalobos y Parés, 2007).	24. Demuestra seguridad profesional como ejemplo frente a la diversidad de comportamientos de los estudiantes, para ayudarlos en forma adecuada y pertinente a su formación.
	Gestiona el proceso de desarrollo profesional (Tejada, 2009).	25. Se involucra en la eficacia y calidad de su práctica docente, de tal manera que busca formarse constantemente en áreas de la pedagogía, docencia y educación.

En la tabla 25 se puede observar que los ítems que corresponden a los números del 23 al 25 indagan la percepción que tienen los profesores participantes acerca de competencias docentes como modelar con su conducta el respeto, el valor al individuo y su disposición al trabajo, así como realizar su docencia con calidad.

Así mismo, y con base en las sugerencias de los jueces expertos, se considera la opción de incluir cinco preguntas abiertas para complementar las respuestas del cuestionario tipo Likert.

Cada reactivo está sustentado por una dimensión del enfoque cognitivo, y así mismo todos guardan relación con las competencias docentes de Tejada (2009), Villalobos & Parés (2007) y Zabalza (2003).

Tejada (2009) menciona que un docente universitario, además de ser un experto en la disciplina académica correspondiente, deberá tener una amplia gama de competencias profesionales básicas, mismas que deberá detectar con base en la consciencia que tenga de la actividad constante y cambiante del proceso educativo, así como del contexto en donde desempeña su docencia. Por lo tanto, la actualización constante y la mejora continua, le permitirá al profesor universitario contextualizar su docencia y orientar en su profesión disciplinar a sus estudiantes.

Villalobos & Parés (2007) exponen que la competencia profesional del docente universitario es la capacidad para realizar una actividad o tarea profesional determinada. Por lo tanto, esto implica accionar armónicamente los conocimientos, actitudes y valores que orienten la toma de decisiones, así como la docencia mismo en clase. Además, esto implica las habilidades, tanto intelectuales como motrices, en el manejo de los recursos didácticos. Esta última situación se obtiene con la experiencia y la constante formación docente.

Zabalza (2003) afirma que el docente universitario tiene la capacidad de autoevaluarse a través de la constante reflexión de su práctica en el aula. El diagnóstico de las competencias docentes se puede llevar a cabo únicamente cuando el profesor experimenta la necesidad de mejorar su docencia y se hace

consciente las competencias mismas que éste desarrolla y las que necesita mejorar.

En la tabla 26 se presentan los cinco ítems que corresponden a las preguntas abiertas del instrumento de recogida de datos.

Tabla 26.

Ítems tipo preguntas abiertas derivados de la dimensión “Metacognición”

Dimensiones del enfoque Cognitivo	Competencias docentes	Ítems
Metacognición	Reflexiona sus atributos personales (Villalobos y Parés, 2007).	26. ¿Por qué decidió ser docente universitario?
Metacognición	Analiza su realidad como docente universitario (Villalobos y Parés, 2007).	27. ¿Qué ha implicado en su vida personal, ser docente en la universidad?
Metacognición	Diagnostica y detecta sus necesidades como docente, para el control y la regulación de su docencia (Tejada, 2009; Zabalza, 2003).	28. ¿Qué es lo más significativo que le ha ocurrido como docente universitario? 29. ¿Cuáles considera que son sus competencias docentes? 30. ¿cuál de las competencias docentes que desarrolla en clase, considera que son áreas de mejora?

En la tabla 26 se puede observar que las cinco preguntas abiertas complementaron las respuestas de la escala tipo Likert del instrumento de recogida de datos, así como su relación con las competencias docentes y con el Enfoque Cognitivo. Estos ítems corresponden a los 25 a 30.

El comportamiento estadístico de los datos analizados, de acuerdo con los criterios establecidos, condujo a modificar los 30 ítems. El instrumento resultante de la validación y obtención de su confiabilidad se administró a los profesores participantes de las universidades públicas y privadas de la Península de Yucatán, México, y llevó como título: "Percepciones del profesorado universitario de ciencia de la salud acerca de sus competencias docentes" (ver Anexo D).

Por otra parte, se ha calculado la confiabilidad del instrumento a través del estadístico Alfa de Cronbach. Siguiendo a González, López & Montenegro (2012), se determinó un valor-límite inferior de alfa de .75. El valor medio obtenido del Coeficiente Alfa es de .87 para el instrumento completo, lo cual garantiza que el cuestionario empleado cuenta con una alta confiabilidad.

4.4.3 Procedimiento de recogida de datos

Para la llevar a cabo la recolección de los datos de este estudio de investigación, en primera instancia, se informó a las autoridades de las

universidades participantes, tanto en la primera etapa como en la segunda, acerca del propósito y objetivos de este trabajo.

Posteriormente, se le entregó a cada autoridad el protocolo de investigación de este trabajo, para que fuera sometido a evaluación y consideración por sus Consejos Académicos. Una vez autorizada la aplicación del instrumento en cada universidad, se procedió a organizar las visitas para contactar a los docentes participantes en cada Facultad, o en su caso unidades de Ciencia de la Salud de cada universidad.

Los cuestionarios del estudio se administraron durante los meses de abril, mayo y junio de 2015 en las universidades participantes.

En cada universidad, los profesores fueron convocados en un determinado lugar y a una determinada hora para que se les aplicara el instrumento de recogida de datos. Una vez reunidos los profesores que decidieron participar, se les informó del propósito del estudio y de la importancia de contestar el cuestionario.

Debido a la situación de inseguridad general en México y a las distancias entre universidades, no fue sencillo acceder a todas los centros universitarios y esto supuso un trabajo añadido para la realización del estudio.

Posteriormente, se procedió a analizar los datos obtenidos, utilizando los programas estadísticos SPSS para en análisis cuantitativo y el Atlas.ti para el análisis de las respuestas de las preguntas abiertas.

Capítulo 5

Resultados

En este apartado se presentan los resultados de los análisis realizados con la información recogida a través del instrumento “Percepciones del profesorado universitario de ciencias de la salud acerca de sus competencias docentes” (ver anexo D). El orden en que se presentan los resultados responde al establecido por los objetivos específicos del estudio.

Con el fin de determinar la percepción de los profesores universitarios de cada una de las universidades en estudio, respecto a sus competencias docentes, se realizó un análisis de frecuencias y porcentajes de las respuestas dadas por los participantes al ser preguntados sobre los diferentes aspectos de su práctica docente. Se estimó que, para que la percepción de los profesores acerca de sus competencias docentes fuera positiva, al menos el 80% de las respuestas debían encontrarse en los grados de respuesta “De acuerdo” y “Totalmente de acuerdo”.

Así mismo, para analizar las comparaciones de la percepción que tienen los participantes acerca de sus competencias docentes y las variables de “Edad”, “Sexo” y “Años de docencia”, se aplicó a la matriz de datos la prueba de Kolmogorov-Smirnov, con la que se comprobó que dichos datos no cumplían una distribución normal. De este modo, se seleccionaron dos pruebas estadísticas no

Tesis Doctoral: *Percepciones del profesorado universitario de ciencias de la salud acerca de sus competencias docentes. Un estudio realizado en la Península de Yucatán, México*

RESULTADOS

paramétricas, la U de Mann-Whitney y la prueba de Kruskal-Wallis, a partir de las cuales se realizaron las comparaciones que dieron respuesta a los objetivos 2 y 3 del trabajo.

5.1. Percepción de los profesores de la Universidad Autónoma de Yucatán acerca de sus competencias docentes

A continuación se presentan los resultados de la percepción de los profesores del área de salud de la Universidad Autónoma de Yucatán respecto a sus competencias docentes (ver tablas 27, 28, 29, 30, 31 y 32).

Tabla 27.

Cognición de la función disciplinar en los profesores de la Universidad Autónoma de Yucatán

Aspecto evaluado	Totalmente en desacuerdo F %	En desacuerdo F %	Ni de acuerdo, ni en desacuerdo F %	De acuerdo F %	Totalmente de acuerdo F %
1. Aplica los conocimientos y las habilidades pedagógicas para el diseño o modificación de un programa de asignatura que deberá impartir, acorde al nivel educativo superior y a las características disciplinares y profesionales del plan de estudios.	1 1.5	1 1.5	5 7.6	17 25.8	42 63.3
2. Desarrolla las estrategias de enseñanza, a partir de metodologías didácticas que le permitan contextualizar el contenido temático a situaciones reales y a la solución de problemas.	0 0	1 1.5	3 4.5	11 16.7	51 77.3
3. Evalúa el aprendizaje de los estudiantes de acuerdo a la función pedagógica, a través del diagnóstico de conocimientos, de la evaluación del proceso formativo y de la evaluación sumativa, de tal manera que los estudiantes puedan demostrar sus competencias integralmente.	0 0	2 3.0	4 6.1	20 30.3	40 60.6
4. Identifica los contenidos que deberán impartirse de acuerdo a sus conocimientos disciplinares, así como la secuencia que deberá seguirse para la impartición de la asignatura, de acuerdo a los conocimientos pedagógicos.	1 1.5	1 1.5	4 6.1	15 22.7	45 68.2

RESULTADOS

Del análisis de la tabla 27 se observa que la mayoría de los aspectos vinculados con la cognición de la función disciplinar son percibidos de manera positiva por los profesores de esta universidad. Así mismo, se puede observar que la competencia con mayor respuesta por parte de los participantes es la que se refiere al desarrollo de las estrategias de enseñanza, a partir de metodologías didácticas que le permitan contextualizar el contenido temático a situaciones reales y a la solución de problemas, con un 94%.

En la tabla 28 se presentan los resultados de la percepción de competencias docentes de los profesores de la Universidad Autónoma de Yucatán, vinculadas a la dimensión de Gestión del proceso de enseñanza y de aprendizaje.

Tabla 28.

Gestión del proceso de enseñanza y de aprendizaje en los profesores de la Universidad Autónoma de Yucatán

Aspecto evaluado	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo, ni en desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
	F %	F %	F %	F %	F %
5. Identifica los recursos tecnológicos como medio para el desarrollo de la asignatura.	0	3	0	20	43
	0	4.5	0	30.3	65.2
6. Integra los recursos tecnológicos idóneos para el desarrollo de las estrategias de enseñanza y de aprendizaje, de tal manera que la información sea administrada de manera adecuada para optimizar dicho proceso educativo.	0	3	4	23	36
	0	4.5	6.1	34.8	54.5
7. Fomenta la resolución de problemas, a través del desarrollo de estrategias de enseñanza, aplicando los conocimientos y las metodologías pedagógicas y didácticas, idóneas para las disciplinas de la salud.	0	2	1	17	46
	0	3	1.5	25.8	69.7
8. Aplica los conocimientos y las habilidades para determinar y diseñar los instrumentos de evaluación de acuerdo al contenido disciplinar y al proceso de enseñanza a evaluar.	1	1	2	26	36
	1.5	1.5	3.0	39.4	54.5

RESULTADOS

Del análisis de la tabla 28 se puede observar que todos los aspectos relacionados con la gestión del proceso de enseñanza y de aprendizaje son percibidos de manera positiva por los participantes de esta universidad. Se ha encontrado que la competencia más valorada es la de “fomenta la resolución de problemas con el uso de estrategias de enseñanza para las ciencias de la salud”, con un 95.5%.

A continuación se presentan los resultados que hacen referencia a la dimensión de Metacognición (ver tabla 29).

Tabla 29.

Metacognición en los profesores de la Universidad Autónoma de Yucatán

Aspecto evaluado	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo, ni en desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
	F %	F %	F %	F %	F %
9. Demuestra y fomenta el respeto y el apego a las normas, reglas y deberes del profesional de la salud durante el proceso de enseñanza y de aprendizaje.	1	1	3	6	55
	1.5	1.5	4.5	9.1	83.3
10. Fomenta la autonomía de los estudiantes, a través del acompañamiento académico y la supervisión de la evolución y desarrollo del proceso de enseñanza y de aprendizaje de cada estudiante.	1	1	3	17	44
	1.5	1.5	4.5	25.8	66.7
11. Desarrolla proyectos con los estudiantes que les permita detectar las necesidades académicas y buscar las soluciones adecuadas.	1	4	10	20	31
	1.5	6.1	15.2	30.3	47.0
12. Lleva a cabo su autoevaluación, a través de la reflexión de la práctica docente diaria, lo que le permite detectar necesidades y asumir de forma responsable su autoformación como docente.	1	4	6	21	34
	1.5	6.1	9.1	31.8	51.5
13. Lleva a cabo su autoevaluación, a través de la reflexión de la práctica profesional de la salud, lo que le permite indagar acerca de su actitud, sus valores y principios personales.	1	2	4	17	42
	1.5	3.0	6.1	25.8	63.6

La tabla 29 permite observar que todos los aspectos que se vinculan con la Metacognición son percibidos de manera positiva por los participantes de esta universidad. Sin embargo, resalta la competencia acerca de fomentar el respeto y seguir las normas y reglas del profesional de la salud durante el proceso de enseñanza y de aprendizaje, ya que es percibida positivamente por un 92.4% de los profesores participantes.

En la siguiente tabla se presentan los resultados de la percepción que tienen los profesores participantes de la Universidad Autónoma de Yucatán, acerca de las competencias relacionadas con la dimensión de “Comunicación”, siendo que estas competencias se refieren a analizar el contexto para favorecer la comprensión del contenido a enseñar en las ciencias de la salud, así como a fomentar en los estudiantes la investigación diaria en su quehacer laboral y la divulgación de lo novedoso en pro de la prevención de enfermedades y conservación de la salud, por lo que transmitir de manera clara, concisa y con bases sólidas, científicas y técnicas la información a enseñar, también es una competencia relacionada con esta dimensión (ver tabla 30).

Tabla 30.

Comunicación en los profesores de la Universidad Autónoma de Yucatán

Aspecto evaluado	Totalmente en desacuerdo F %	En desacuerdo F %	Ni de acuerdo, ni en desacuerdo F %	De acuerdo F %	Totalmente de acuerdo F %
14. Analiza el contexto en donde realiza su práctica docente, para detectar las fortalezas institucionales y sociales, así como las áreas de oportunidad educativa, que le permita intervenir en beneficio de los estudiantes y de los demás docentes.	0	3	5	23	35
	0	4.5	7.6	34.8	53.0
15. Favorece la comprensión del contenido a enseñar, a través del uso de un lenguaje adecuado para la disciplina.	1	1	1	15	48
	1.5	1.5	1.5	22.7	72.7
16. Fomenta en los estudiantes la lectura de artículos de investigación y divulgación, de acuerdo a la disciplina a enseñar, para que éstos adopten un lenguaje propio de las ciencias de la salud.	1	1	2	22	40
	1.5	1.5	3.0	33.3	60.6
17. Demuestra las habilidades docentes adecuadas en el aula, que le permiten comunicar idóneamente la información necesaria y pertinente.	0	3	4	21	38
	0	4.5	6.1	31.8	57.6
18. Comunica la información con sólida base científica y técnica, haciendo uso de estrategias didácticas de interacción con los estudiantes, que les facilita la comprensión de dicha información.	1	2	1	18	44
	1.5	3.0	1.5	27.3	66.7

RESULTADOS

Los resultados encontrados en la tabla 30 indican que la percepción de los participantes es positiva respecto a la dimensión de Comunicación. La competencia más valorada por los participantes fue la de favorecer la comprensión del contenido a enseñar, a través del uso de un lenguaje adecuado para las ciencias de la salud, con un 95.4%.

A continuación se presentan los resultados vinculados con la dimensión de socialización (ver tabla 31).

Tabla 31.

Socialización en los profesores de la Universidad Autónoma de Yucatán

Aspecto evaluado	Totalmente en desacuerdo F %	En desacuerdo F %	Ni de acuerdo, ni en desacuerdo F %	De acuerdo F %	Totalmente de acuerdo F %
19. Desarrolla sus proyectos educativos considerando el proyecto institucional, para dar respuesta a las necesidades sociales de salud, contextualizando la práctica profesional de los estudiantes.	1 1.5	1 1.5	8 12.1	22 33.3	34 51.5
20. Desempeña su docencia dirigiendo a los estudiantes con actitud positiva y con conocimientos y habilidades pedagógicas para el manejo de un grupo.	1 1.5	1 1.5	1 1.5	15 22.7	48 72.7
21. Fomenta el trabajo en equipo con sus pares, lo que facilita la interacción académica en la toma de decisiones en pro de mejorar el proceso de enseñanza y de aprendizaje.	1 1.5	1 1.5	3 4.5	20 30.3	41 62.1
22. Demuestra responsabilidad, disposición y respeto a los estudiantes, demostrando equidad de género, religión, ideologías, etc.	1 1.5	1 1.5	0 0	2 3.0	62 93.9

RESULTADOS

En la tabla 31 se observan los resultados del análisis de la dimensión de Socialización, encontrando que todos los aspectos vinculados dicha dimensión son percibidos de manera positiva por los profesores de la Universidad Autónoma de Yucatán. Así mismo, se puede observar que la competencia con mayor porcentaje de respuestas por los participantes es la que se refiere a demostrar responsabilidad, disposición y respeto a los estudiantes, fomentando la equidad de género, religión, ideologías, etc., con un 96.9%.

En la tabla 32 se presentan los resultados de la percepción que tienen los participantes acerca de sus competencias docentes vinculadas con la disposición a la docencia.

Tabla 32.

Disposición a la docencia en los profesores de la Universidad Autónoma de Yucatán

Aspecto evaluado	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo, ni en desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
	F %	F %	F %	F %	F %
23. Asume el papel de modelo y guía para los estudiantes, respetando y valorando al individuo con su actitud y disposición al trabajo, durante la práctica de la docencia.	1	1	0	13	51
	1.5	1.5	0	19.7	77.3
24. Demuestra seguridad profesional como ejemplo frente a la diversidad de comportamientos de los estudiantes, para ayudarlos en forma adecuada y pertinente a su formación.	1	1	0	12	52
	1.5	1.5	0	18.2	78.8
25. Se involucra en la eficacia y calidad de su práctica docente, de tal manera que busca formarse constantemente en áreas de la pedagogía, docencia y educación.	1	1	2	16	46
	1.5	1.5	3.0	24.2	69.7

Del análisis de la tabla 32, se puede observar que todos los aspectos vinculados con la disposición de los profesores respecto a la docencia son percibidos por éstos de manera positiva. Se encuentra que la valoración más elevada es del 97%, que hace referencia a demostrar seguridad profesional como ejemplo frente a la diversidad de comportamientos de los estudiantes, con el fin de corregir y modificar su actitud y hacerlos más profesionales.

5.2 Percepción de los profesores de la Universidad Autónoma de Campeche acerca de sus competencias docentes

A continuación se presentan los resultados del análisis de la percepción de los profesores del área de la salud de la Universidad Autónoma de Campeche, respecto de sus competencias docentes (ver tablas 33, 34, 35, 36, 37.38).

En la tabla 33 se presentan los resultados de la percepción que tienen los profesores de la Universidad Autónoma de Campeche acerca de las competencias vinculadas con la dimensión de Cognición de la función disciplinar. Esta dimensión está relacionada con las competencias que se refieren a la aplicación de los conocimientos y las habilidades pedagógicas para diseñar o modificar un programa de asignatura, acorde al nivel educativo superior y a las características disciplinares y profesionales del plan de estudios; a desarrollar las estrategias de enseñanza.

Tabla 33.

Cognición de la función disciplinar en los profesores de la Universidad Autónoma de Campeche

Aspecto evaluado	Totalmente en desacuerdo F %	En desacuerdo F %	Ni de acuerdo, ni en desacuerdo F %	De acuerdo F %	Totalmente de acuerdo F %
1. Aplica los conocimientos y las habilidades pedagógicas para el diseño o modificación de un programa de asignatura que deberá impartir, acorde al nivel educativo superior y a las características disciplinares y profesionales del plan de estudios.	0	0	2	20	43
	0	0	4.5	30.3	65.2
2. Desarrolla las estrategias de enseñanza, a partir de metodologías didácticas que le permitan contextualizar el contenido temático a situaciones reales y a la solución de problemas.	0	0	1	24	41
	0	0	1.5	36.4	62.1
3. Evalúa el aprendizaje de los estudiantes de acuerdo a la función pedagógica, a través del diagnóstico de conocimientos, de la evaluación del proceso formativo y de la evaluación sumativa, de tal manera que los estudiantes puedan demostrar sus competencias integralmente.	0	1	0	21	44
	0	1.5	0	31.8	66.7
4. Identifica los contenidos que deberán impartirse de acuerdo a sus conocimientos disciplinares, así como la secuencia que deberá seguirse para la impartición de la asignatura, de acuerdo a los conocimientos pedagógicos.	0	0	0	21	45
	0	0	0	31.8	68.2

En la tabla 33 se observa que los profesores de esta universidad perciben de manera positiva las competencias docentes relacionadas con la dimensión de Cognición de la función disciplinar, encontrando que el 100% de los participantes identifica los contenidos adecuados a la disciplina y a la elaboración de la secuencia didáctica de la asignatura.

A continuación se presentan los resultados de la percepción de las competencias docentes relacionadas con la dimensión de Gestión del proceso de enseñanza y de aprendizaje, las cuales se refieren al uso que los profesores le dan a la Tecnologías de la Comunicación e Información para impartir sus clases, así como a fomentar la resolución de problemas a través del uso de estrategias de enseñanza adecuadas a la disciplina, y al diseño de instrumentos para la evaluación de los aprendizajes (ver tabla 34).

Tabla 34.

Gestión del proceso de enseñanza y de aprendizaje en los profesores de la Universidad Autónoma de Campeche

Aspecto evaluado	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo, ni en desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
	F %	F %	F %	F %	F %
5. Identifica los recursos tecnológicos como medio para el desarrollo de la asignatura.	0	2	3	30	31
	0	3	4.5	45.5	47
6. Integra los recursos tecnológicos idóneos para el desarrollo de las estrategias de enseñanza y de aprendizaje, de tal manera que la información sea administrada de manera adecuada para optimizar dicho proceso educativo.	0	1	2	36	27
	0	1.5	3	54.5	40.9
7. Fomenta la resolución de problemas, a través del desarrollo de estrategias de enseñanza, aplicando los conocimientos y las metodologías pedagógicas y didácticas, idóneas para las disciplinas de la salud.	0	0	0	28	35
	0	0	0	42.4	53
8. Aplica los conocimientos y las habilidades para determinar y diseñar los instrumentos de evaluación de acuerdo al contenido disciplinar y al proceso de enseñanza a evaluar.	1	0	2	28	35
	1.5	0	3	42.4	53

Del análisis de la tabla 34 se puede observar que todos los aspectos vinculados con la Gestión del proceso de enseñanza y de aprendizaje de los profesores de la Universidad Autónoma de Campeche son percibidos por éstos de manera positiva. Se encuentra que el 95.4% de los participantes son conscientes de sus competencias respecto a fomentar la resolución de problemas con el uso de estrategias de enseñanza adecuadas a su disciplina, así como a elaborar instrumentos de evaluación de los aprendizajes de acuerdo con el contenido de la asignatura y de acuerdo con el proceso de enseñanza y de aprendizaje.

A continuación se pueden observar los resultados obtenidos de la percepción de las competencias docentes que tienen los profesores participantes de esta universidad, vinculadas con la dimensión de Metacognición (ver tabla 35).

Tabla 35.

Metacognición en los profesores de la Universidad Autónoma de Campeche

Aspecto evaluado	Totalmente en desacuerdo F %	En desacuerdo F %	Ni de acuerdo, ni en desacuerdo F %	De acuerdo F %	Totalmente de acuerdo F %
9. Demuestra y fomenta el respeto y el apego a las normas, reglas y deberes del profesional de la salud durante el proceso de enseñanza y de aprendizaje.	0	0	0	14	52
	0	0	0	21.2	78.8
10. Fomenta la autonomía de los estudiantes, a través del acompañamiento académico y la supervisión de la evolución y desarrollo del proceso de enseñanza y de aprendizaje de cada estudiante.	0	0	2	21	43
	0	0	3.0	31.8	65.2
11. Desarrolla proyectos con los estudiantes que les permita detectar las necesidades académicas y buscar las soluciones adecuadas.	1	0	10	29	26
	1.5	0	15.2	43.9	39.4
12. Lleva a cabo su autoevaluación, a través de la reflexión de la práctica docente diaria, lo que le permite detectar necesidades y asumir de forma responsable su autoformación como docente.	0	0	4	37	25
	0	0	6.1	56.1	37.9
13. Lleva acabo su autoevaluación, a través de la reflexión de la práctica profesional de la salud, lo que le permite indagar acerca de su actitud, sus valores y principios personales.	0	0	2	32	32
	0	0	4.4	48.5	48.5

RESULTADOS

En la tabla 35 se puede observar que la mayor parte de los aspectos vinculados con la dimensión de Metacognición son percibidos por los profesores participantes de manera positiva, encontrando que el 100% de las respuestas se refieren a la competencia relacionada con demostrar y fomentar el respeto y el apego a las normas, reglas y deberes del profesional de la salud.

En la siguiente tabla se presentan los resultados del análisis de la dimensión de Comunicación en los profesores de la Universidad Autónoma de Campeche (ver tabla 36).

Tabla 36.

Comunicación en los profesores de la Universidad Autónoma de Campeche

Aspecto evaluado	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo, ni en desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
	F %	F %	F %	F %	F %
14. Analiza el contexto en donde realiza su práctica docente, para detectar las fortalezas institucionales y sociales, así como las áreas de oportunidad educativa, que le permita intervenir en beneficio de los estudiantes y de los demás docentes.	0	0	4	34	28
	0	0	6.1	51.5	42.4
15. Favorece la comprensión del contenido a enseñar, a través del uso de un lenguaje adecuado para la disciplina.	0	0	0	17	49
	0	0	0	25.8	74.2
16. Fomenta en los estudiantes la lectura de artículos de investigación y divulgación, de acuerdo a la disciplina a enseñar, para que éstos adopten un lenguaje propio de las ciencias de la salud.	0	1	3	26	36
	0	1.5	4.5	39.4	54.5
17. Demuestra las habilidades docentes adecuadas en el aula, que le permiten comunicar idóneamente la información necesaria y pertinente.	0	0	1	18	47
	0	0	1.5	27.3	71.2
18. Comunica la información con sólida base científica y técnica, haciendo uso de estrategias didácticas de interacción con los estudiantes, que les facilita la comprensión de dicha información.	0	0	1	26	39
	0	0	1.5	39.4	59.1

RESULTADOS

La tabla 36 indica que todos los aspectos vinculados con la Comunicación son percibidos de manera positiva por los participantes de esta universidad. El mayor valor obtenido del análisis de la percepción de los profesores participantes es para la competencia de favorecer la comprensión del contenido a enseñar, a través del uso de un lenguaje apropiado para la disciplina, con un 100%.

La percepción que tienen los profesores de la Universidad Autónoma de Campeche, respecto a sus competencias docentes relacionadas con la dimensión de Socialización, se puede observar en la tabla 37.

Tabla 37.

Socialización en los profesores de la Universidad Autónoma de Campeche

Aspecto evaluado	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo, ni en desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
	F %	F %	F %	F %	F %
19. Desarrolla sus proyectos educativos considerando el proyecto institucional, para dar respuesta a las necesidades sociales de salud contextualizando la práctica profesional de los estudiantes	0	0	6	27	33
	0	0	9.1	40.9	50.0
20. Desempeña su docencia dirigiendo a los estudiantes con actitud positiva y con conocimientos y habilidades pedagógicas para el manejo de un grupo.	0	0	1	16	49
	0	0	1.5	24.2	74.2
21. Fomenta el trabajo en equipo con sus pares, lo que facilita la interacción académica en la toma de decisiones en pro de mejorar el proceso de enseñanza y de aprendizaje.	0	1	5	22	38
	0	1.5	7.6	33.3	57.6
22. Demuestra responsabilidad, disposición y respeto a los estudiantes, demostrando equidad de género, religión, ideologías, etc.	0	0	0	8	58
	0	0	0	12.1	87.9

RESULTADOS

Del análisis de la tabla 37 se desprende que todos los aspectos vinculados con la Socialización son percibidos de manera positiva por los participantes de esta universidad. Un 100% de los participantes es consciente de demostrar responsabilidad, disposición y respeto a los estudiantes, así como de fomentar la equidad de género, religión, ideologías, etc.

En la siguiente tabla se presentan los resultados de la percepción de los profesores de la Universidad Autónoma de Campeche respecto a sus competencias docentes relacionadas con la dimensión de Disposición a la docencia (ver tabla 38).

Tabla 38.

Disposición a la docencia en profesores de la Universidad Autónoma de Campeche

Aspecto evaluado	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo, ni en desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
	F %	F %	F %	F %	F %
23. Asume el papel de modelo y guía para los estudiantes, respetando y valorando al individuo con su actitud y disposición al trabajo, durante la práctica de la docencia.	0	0	1	10	55
	0	0	1.5	15.2	83.3
24. Demuestra seguridad profesional como ejemplo frente a la diversidad de comportamientos de los estudiantes, para ayudarlos en forma adecuada y pertinente a su formación.	0	0	0	10	56
	0	0	0	15.2	84.8
25. Se involucra en la eficacia y calidad de su práctica docente, de tal manera que busca formarse constantemente en áreas de la pedagogía, docencia y educación.	0	0	1	16	49
	0	0	1.5	24.2	74.2

Los resultados encontrados en la tabla 38 indican que los profesores participantes de esta universidad perciben positivamente las competencias docentes vinculadas a la dimensión de Disposición a la docencia. El 100% de los participantes percibe que son un ejemplo para sus estudiantes, al demostrar seguridad profesional frente a situaciones complejas (esta es una competencia del ítem 24).

5.3 Percepción de los profesores de la Universidad de Quintana Roo acerca de sus competencias docentes

En el siguiente apartado se presentan los resultados del análisis de las percepciones que los profesores de la Universidad de Quintana Roo tienen de sus competencias docentes (ver tablas 39, 40, 41, 42, 43 y 44).

A continuación se pueden observar, en la tabla 39, los resultados de la percepción de los participantes de la Universidad de Quintana Roo, acerca de sus competencias docentes vinculadas con la dimensión de Cognición de la función disciplinar, a la cual corresponden los reactivos 1, 2, 3 y 4.

Tabla 39.

Cognición de la función disciplinar en los profesores de la Universidad de Quintana Roo

Aspecto evaluado	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo, ni en desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
	F %	F %	F %	F %	F %
1. Aplica los conocimientos y las habilidades pedagógicas para el diseño o modificación de un programa de asignatura que deberá impartir, acorde al nivel educativo superior y a las características disciplinares y profesionales del plan de estudios.	2 3.6	2 3.6	3 5.5	16 29.1	32 58.2
2. Desarrolla las estrategias de enseñanza, a partir de metodologías didácticas que le permitan contextualizar el contenido temático a situaciones reales y a la solución de problemas.	3 5.5	1 1.8	2 3.6	22 40	27 49.1
3. Evalúa el aprendizaje de los estudiantes de acuerdo a la función pedagógica, a través del diagnóstico de conocimientos, de la evaluación del proceso formativo y de la evaluación sumativa, de tal manera que los estudiantes puedan demostrar sus competencias integralmente.	3 5.5	5 9.1	4 7.3	20 36.4	23 41.8
4. Identifica los contenidos que deberán impartirse de acuerdo a sus conocimientos disciplinares, así como la secuencia que deberá seguirse para la impartición de la asignatura, de acuerdo a los conocimientos pedagógicos.	3 5.5	0 0	2 3.6	19 34.5	31 56.4

De acuerdo a los criterios expuestos en la metodología de este estudio, se puede observar en la tabla 39 que los profesores de esta universidad perciben positivamente sus competencias docentes, siendo el valor mayor de percepción el 87.3% para la competencia de “Aplica los conocimientos y las habilidades pedagógicas para el diseño o modificación de un programa de asignatura que deberá impartir, acorde al nivel educativo superior y a las características disciplinares y profesionales del plan de estudios”.

A continuación se presentan los resultados del análisis de la dimensión Gestión del proceso de enseñanza y de aprendizaje y las competencias percibidas por los profesores de la Universidad de Quintana Roo (ver tabla 40).

Tabla 40.

Gestión del proceso de enseñanza y de aprendizaje en los profesores de la Universidad de Quintana Roo

Aspecto evaluado	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo, ni en desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
	F %	F %	F %	F %	F %
5. Identifica los recursos tecnológicos como medio para el desarrollo de la asignatura.	3	2	3	23	24
	5.5	3.6	5.5	41.8	43.6
6. Integra los recursos tecnológicos idóneos para el desarrollo de las estrategias de enseñanza y de aprendizaje, de tal manera que la información sea administrada de manera adecuada para optimizar dicho proceso educativo.	1	3	15	21	15
	1.8	5.5	27.3	38.2	27.3
7. Fomenta la resolución de problemas, a través del desarrollo de estrategias de enseñanza, aplicando los conocimientos y las metodologías pedagógicas y didácticas, idóneas para las disciplinas de la salud.	3	0	2	23	27
	5.5	0	3.6	41.8	49.1
8. Aplica los conocimientos y las habilidades para determinar y diseñar los instrumentos de evaluación de acuerdo al contenido disciplinar y al proceso de enseñanza a evaluar.	2	2	3	19	29
	3.6	3.6	5.5	34.5	52.7

RESULTADOS

La tabla 40 permite visualizar los resultados obtenidos del análisis de la dimensión Gestión del proceso de enseñanza y de aprendizaje, encontrando que la mayoría de los participantes de la Universidad de Quintana Roo percibe positivamente las competencias relacionadas con dicha dimensión.

A continuación se presentan, en la tabla 41, los resultados de la percepción de los profesores de la Universidad de Quintana Roo, respecto de sus competencias docentes vinculadas a la dimensión de Metacognición.

Tabla 41.

Metacognición en los profesores de la Universidad de Quintana Roo

Aspecto evaluado	Totalmente en desacuerdo F %	En desacuerdo F %	Ni de acuerdo, ni en desacuerdo F %	De acuerdo F %	Totalmente de acuerdo F %
9. Demuestra y fomenta el respeto y el apego a las normas, reglas y deberes del profesional de la salud durante el proceso de enseñanza y de aprendizaje.	4 7.3	0 0	1 1.8	16 29.1	34 61.8
10. Fomenta la autonomía de los estudiantes, a través del acompañamiento académico y la supervisión de la evolución y desarrollo del proceso de enseñanza y de aprendizaje de cada estudiante.	4 7.3	0 0	3 5.5	20 36.4	28 50.9
11. Desarrolla proyectos con los estudiantes que les permita detectar las necesidades académicas y buscar las soluciones adecuadas.	5 9.1	6 10.9	7 12.7	21 38.2	16 29.1
12. Lleva a cabo su autoevaluación, a través de la reflexión de la práctica docente diaria, lo que le permite detectar necesidades y asumir de forma responsable su autoformación como docente.	1 1.8	6 10.9	4 7.3	18 32.7	26 47.3
13. Lleva a cabo su autoevaluación, a través de la reflexión de la práctica profesional de la salud, lo que le permite indagar acerca de su actitud, sus valores y principios personales.	3 5.5	2 3.6	4 7.3	23 41.8	23 41.8

RESULTADOS

Respecto a los resultados descritos en la tabla 41, en relación con la dimensión “Metacognición”, se puede observar que la percepción que tienen los profesores de sus competencias docentes es positiva en la mayoría de los ítems. Así mismo, se observa que la competencia que es percibida positivamente por un mayor número de profesores (90.9%) es la que hace referencia a demostrar y fomentar el respeto y el apego a las normas, reglas y deberes del profesional de la salud. El reactivo que corresponde a esta mayor valoración es el 9.

En la tabla 42 se presentan los resultados del análisis de la percepción que tienen los profesores de la Universidad de Quintana Roo respecto a las competencias docentes vinculadas con la dimensión de Comunicación.

Tabla 42.

Comunicación en los profesores de la Universidad de Quintana Roo

Aspecto evaluado	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo, ni en desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
	F %	F %	F %	F %	F %
14. Analiza el contexto en donde realiza su práctica docente, para detectar las fortalezas institucionales y sociales, así como las áreas de oportunidad educativa, que le permita intervenir en beneficio de los estudiantes y de los demás docentes.	1	3	6	29	16
	1.8	5.5	10.9	52.7	29.1
15. Favorece la comprensión del contenido a enseñar, a través del uso de un lenguaje adecuado para la disciplina.	3	0	2	11	39
	5.5	0	3.6	20	70.9
16. Fomenta en los estudiantes la lectura de artículos de investigación y divulgación, de acuerdo a la disciplina a enseñar, para que éstos adopten un lenguaje propio de las ciencias de la salud.	5	3	4	20	23
	9.1	5.5	7.3	36.4	41.8
17. Demuestra las habilidades docentes adecuadas en el aula, que le permiten comunicar idóneamente la información necesaria y pertinente.	3	2	2	23	25
	5.5	3.6	3.6	41.8	45.5
18. Comunica la información con sólida base científica y técnica, haciendo uso de estrategias didácticas de interacción con los estudiantes, que les facilita la comprensión de dicha información.	3	1	1	19	31
	5.5	1.8	1.8	34.5	56.4

RESULTADOS

Como se observa en la tabla 42, todos los aspectos vinculados con la dimensión de Comunicación son percibidos de manera positiva por los profesores de esta universidad. La valoración mayor es para la competencia que indica favorecer la comprensión del contenido a enseñar, a través del uso de un lenguaje adecuado para el área de la salud, con un 90.9% de los profesores participantes.

En la tabla 43 se pueden observar los resultados de la percepción de los profesores de la Universidad de Quintana Roo acerca de sus competencias docentes, relacionadas con la dimensión de Socialización.

Tabla 43.

Socialización en los profesores de la Universidad de Quintana Roo

Aspecto evaluado	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo, ni en desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
	F %	F %	F %	F %	F %
19. Desarrolla sus proyectos educativos considerando el proyecto institucional, para dar respuesta a las necesidades sociales de salud, contextualizando la práctica profesional de los estudiantes.	4 7.3	4 7.3	5 9.1	25 45.5	17 30.9
20. Desempeña su docencia dirigiendo a los estudiantes con actitud positiva y con conocimientos y habilidades pedagógicas para el manejo de un grupo.	3 5.5	0 0	1 1.8	17 30.9	34 61.8
21. Fomenta el trabajo en equipo con sus pares, lo que facilita la interacción académica en la toma de decisiones en pro de mejorar el proceso de enseñanza y de aprendizaje.	4 7.3	1 1.8	1 1.8	24 43.6	25 45.5
22. Demuestra responsabilidad, disposición y respeto a los estudiantes, demostrando equidad de género, religión, ideologías, etc.	2 3.6	1 1.8	0 0	11 20.0	41 74.5

RESULTADOS

Respecto a la dimensión de Socialización, se puede observar en la tabla 43 que la mayoría de los profesores de esta universidad percibe sus competencias docentes, relacionadas con dicha dimensión, de manera positiva. Así mismo, la valoración mayor -con un 94.5%- es para la competencia “Demuestra responsabilidad, disposición y respeto a los estudiantes, fomentando la equidad de género, religión, ideologías, etc.”

A continuación se pueden observar -en la tabla 44- los resultados de la percepción de los profesores de la Universidad de Quintana Roo respecto de las competencias docentes relacionadas con la dimensión de Disposición a la docencia.

Tabla 44.

Disposición a la docencia de los profesores de la Universidad de Quintana Roo

Aspecto evaluado	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo, ni en desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
	F %	F %	F %	F %	F %
23. Asume el papel de modelo y guía para los estudiantes, respetando y valorando al individuo con su actitud y disposición al trabajo, durante la práctica de la docencia.	4 7.3	0 0	0 0	15 27.3	36 65.5
24. Demuestra seguridad profesional como ejemplo frente a la diversidad de comportamientos de los estudiantes, para ayudarlos en forma adecuada y pertinente a su formación.	4 7.3	0 0	0 0	15 27.3	36 65.5
25. Se involucra en la eficacia y calidad de su práctica docente, de tal manera que busca formarse constantemente en áreas de la pedagogía, docencia y educación.	4 7.3	2 3.6	8 14.5	16 29.1	25 45.5

La tabla 44 muestra que todos los aspectos vinculados con la dimensión Disposición a la docencia son percibidos de manera positiva por los participantes de esta universidad. Se encuentra también que la valoración mayor -con un 65.5%- es para las competencias: “Asume el papel de modelo y guía para los estudiantes, respetando y valorando al individuo con su actitud y disposición al trabajo, durante la práctica de la docencia”, y “Demuestra seguridad profesional como ejemplo frente a la diversidad de comportamientos de los estudiantes, para ayudarlos en forma adecuada y pertinente a su formación”, y que corresponden a los reactivos 23 y 24.

5.4 Percepción de los profesores de la Universidad Anáhuac Cancún acerca de sus competencias docentes

A continuación se presentan los resultados de explorar la percepción de los profesores de la Universidad Anáhuac Cancún, acerca de sus competencias docentes (ver tablas 45, 46, 47, 48, 49 y 50).

En la tabla 45 se presentan los resultados del análisis de la dimensión de Cognición de la función disciplinar, para obtener la percepción que tienen los profesores de la Universidad Anáhuac Cancún respecto de sus competencias docentes.

Tabla 45.

Cognición de la función disciplinar en profesores de la Universidad Anáhuac Cancún

Aspecto evaluado	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo, ni en desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
	F %	F %	F %	F %	F %
1. Aplica los conocimientos y las habilidades pedagógicas para el diseño o modificación de un programa de asignatura que deberá impartir, acorde al nivel educativo superior y a las características disciplinares y profesionales del plan de estudios.	0	1	4	27	12
	0	2.3	9.1	61.4	27.3
2. Desarrolla las estrategias de enseñanza, a partir de metodologías didácticas que le permitan contextualizar el contenido temático a situaciones reales y a la solución de problemas.	0	1	6	23	14
	0	2.3	13.6	52.3	31.8
3. Evalúa el aprendizaje de los estudiantes de acuerdo a la función pedagógica, a través del diagnóstico de conocimientos, de la evaluación del proceso formativo y de la evaluación sumativa, de tal manera que los estudiantes puedan demostrar sus competencias integralmente.	0	1	2	26	15
	0	2.3	4.5	59.1	34.1
4. Identifica los contenidos que deberán impartirse de acuerdo a sus conocimientos disciplinares, así como la secuencia que deberá seguirse para la impartición de la asignatura, de acuerdo a los conocimientos pedagógicos.	0	1	2	26	15
	0	2.3	4.5	59.1	34.1

RESULTADOS

Se puede observar en la tabla 45 que la percepción de las competencias docentes de los profesores de ciencias de la salud de la Universidad Anáhuac Cancún, vinculadas con la dimensión de Cognición de la función disciplinar, es positiva, ya que de acuerdo a la metodología del estudio, la mayoría de las respuestas (más del 80%) se encuentran distribuidas en la escala “De acuerdo” y “Totalmente de acuerdo”.

En la siguiente tabla se presentan los resultados encontrados de la percepción de los profesores participantes de esta universidad, respecto de sus competencias docentes relacionadas con la dimensión de Gestión del proceso de enseñanza y de aprendizaje (ver tabla 46).

Tabla 46.

Gestión del proceso de enseñanza y de aprendizaje en los profesores de la Universidad Anáhuac Cancún

Aspecto evaluado	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo, ni en desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
	F %	F %	F %	F %	F %
5. Identifica los recursos tecnológicos como medio para el desarrollo de la asignatura.	0	3	6	25	10
	0	6.8	13.6	56.8	22.7
6. Integra los recursos tecnológicos idóneos para el desarrollo de las estrategias de enseñanza y de aprendizaje, de tal manera que la información sea administrada de manera adecuada para optimizar dicho proceso educativo.	0	1	7	22	14
	0	2.3	15.9	50.0	31.8
7. Fomenta la resolución de problemas, a través del desarrollo de estrategias de enseñanza, aplicando los conocimientos y las metodologías pedagógicas y didácticas, idóneas para las disciplinas de la salud.	0	0	3	25	16
	0	0	6.8	56.8	36.4
8. Aplica los conocimientos y las habilidades para determinar y diseñar los instrumentos de evaluación de acuerdo al contenido disciplinar y al proceso de enseñanza a evaluar.	0	1	7	20	16
	0	2.3	15.9	45.5	36.4

En la tabla 46 se puede observar que el reactivo 5, correspondiente a la competencia que hace referencia a identificar los recursos tecnológicos como medio para el desarrollo de la asignatura, obtuvo una percepción negativa, ya que el porcentaje de profesores de esta universidad (75%) que respondió a dicho reactivo no alcanza el indicado por la metodología del estudio (80% o más), para que dicha competencia sea percibida como positiva. Así mismo, se encuentra que, para los reactivos 6, 7 y 8, las respuestas de los profesores participantes sí alcanzan el 80% o más, lo que indica que las competencias correspondientes a estos reactivos son percibidas positivamente.

A continuación -en la tabla 47- se pueden observar los resultados del análisis de la percepción de los profesores de la Universidad Anáhuac Cancún, respecto a sus competencias docentes relacionadas con la dimensión de Metacognición y que corresponden a los reactivos 9, 10, 11, 12 y 13 del cuestionario de recogida de datos.

Tabla 47.

Metacognición en los profesores de la Universidad Anáhuac Cancún

Aspecto evaluado	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo, ni en desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
	F %	F %	F %	F %	F %
9. Demuestra y fomenta el respeto y el apego a las normas, reglas y deberes del profesional de la salud durante el proceso de enseñanza y de aprendizaje.	0	0	3	23	18
	0	0	6.8	52.3	40.9
10. Fomenta la autonomía de los estudiantes, a través del acompañamiento académico y la supervisión de la evolución y desarrollo del proceso de enseñanza y de aprendizaje de cada estudiante.	0	0	9	17	18
	0	0	20.5	38.6	40.9
11. Desarrolla proyectos con los estudiantes que les permita detectar las necesidades académicas y buscar las soluciones adecuadas.	0	1	11	17	15
	0	2.3	25	38.6	34.1
12. Lleva a cabo su autoevaluación, a través de la reflexión de la práctica docente diaria, lo que le permite detectar necesidades y asumir de forma responsable su autoformación como docente.	0	2	5	21	16
	0	4.5	11.4	47.7	36.4
13. Lleva a cabo su autoevaluación, a través de la reflexión de la práctica profesional de la salud, lo que le permite indagar acerca de su actitud, sus valores y principios personales.	0	1	7	18	18
	0	2.3	15.9	40.9	40.9

RESULTADOS

Del análisis de la percepción de las competencias docentes de los profesores de esta universidad, vinculadas a la dimensión de Metacognición, se encontró que los participantes perciben de manera positiva las competencias correspondientes a los reactivos 9, 12 y 13, siendo la competencia más valorada (90.2%) la que corresponde al reactivo 9. Así mismo, se encontró que las competencias que corresponden a los reactivos 10 y 11 no son percibidas por los participantes de manera suficientemente positiva (79.5% y 72.3% respectivamente).

En la tabla 48 se presentan los resultados del análisis de la percepción de las competencias docentes de los profesores de ciencias de la salud de la Universidad Anáhuac Cancún, relacionadas con la dimensión de Comunicación del instrumento de recogida de datos. Los reactivos correspondientes a dicha dimensión son: 14, 15, 16, 17 y 18.

Tabla 48.

Comunicación en los profesores de la Universidad Anáhuac Cancún

Aspecto evaluado	Totalmente en desacuerdo F %	En desacuerdo F %	Ni de acuerdo, ni en desacuerdo F %	De acuerdo F %	Totalmente de acuerdo F %
14. Analiza el contexto en donde realiza su práctica docente, para detectar las fortalezas institucionales y sociales, así como las áreas de oportunidad educativa, que le permita intervenir en beneficio de los estudiantes y de los demás docentes.	0	1	5	17	21
	0	2.3	11.4	38.6	47.7
15. Favorece la comprensión del contenido a enseñar, a través del uso de un lenguaje adecuado para la disciplina.	0	2	5	15	22
	0	4.5	11.4	34.1	50.0
16. Fomenta en los estudiantes la lectura de artículos de investigación y divulgación, de acuerdo a la disciplina a enseñar, para que éstos adopten un lenguaje propio de las ciencias de la salud.	0	1	7	19	17
	0	2.3	15.9	43.2	38.6
17. Demuestra las habilidades docentes adecuadas en el aula, que le permiten comunicar idóneamente la información necesaria y pertinente.	0	2	9	17	16
	0	4.5	20.5	38.6	36.4
18. Comunica la información con sólida base científica y técnica, haciendo uso de estrategias didácticas de interacción con los estudiantes, que les facilita la comprensión de dicha información.	0	0	7	19	18
	0	0	15.9	43.2	40.9

RESULTADOS

La percepción que tienen de sus competencias docentes los profesores de esta universidad, vinculadas con la dimensión de Comunicación, indica que es positiva para los reactivos 14, 15, 16 y 18. La valoración más alta corresponde al reactivo 15, con un 84.1%. Se observa también que hay una percepción baja hacia la competencia docente, que corresponde al reactivo 17, cuyo porcentaje de respuestas fue del 75%.

A continuación se presentan, en la tabla 49, los resultados del análisis de la percepción de los profesores de la Universidad Anáhuac Cancún, respecto de sus competencias docentes vinculadas a la dimensión de Socialización.

Tabla 49.

Socialización en los profesores de la Universidad Anáhuac Cancún

Aspecto evaluado	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo, ni en desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
	F %	F %	F %	F %	F %
19. Desarrolla sus proyectos educativos considerando el proyecto institucional, para dar respuesta a las necesidades sociales de salud, contextualizando la práctica profesional de los estudiantes.	0	1	5	22	16
	0	2.3	11.4	50.0	36.4
20. Desempeña su docencia dirigiendo a los estudiantes con actitud positiva y con conocimientos y habilidades pedagógicas para el manejo de un grupo.	0	2	6	17	19
	0	4.5	13.6	38.6	43.2
21. Fomenta el trabajo en equipo con sus pares, lo que facilita la interacción académica en la toma de decisiones en pro de mejorar el proceso de enseñanza y de aprendizaje.	0	4	4	20	16
	0	9.1	9.1	45.5	36.4
22. Demuestra responsabilidad, disposición y respeto a los estudiantes, demostrando equidad de género, religión, ideologías, etc.	0	1	5	16	22
	0	2.3	11.4	36.4	50.0

RESULTADOS

Como se puede observar en la tabla 49, la percepción de las competencias docentes de los profesores de esta universidad es positiva, ya que todos los reactivos presentan respuestas con un porcentaje del 80% o superior. La valoración mayor se alcanza en las competencias de los reactivos 19 y 22, con un porcentaje de 86.4%.

En la tabla 50 se presentan los resultados del análisis de la percepción de las competencias docentes de los participantes de la Universidad Anáhuac Cancún, relacionadas con la dimensión de Disposición a la docencia.

Tabla 50.

Disposición a la docencia de los profesores de la Universidad Anáhuac Cancún

Aspecto evaluado	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo, ni en desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
	F %	F %	F %	F %	F %
23. Asume el papel de modelo y guía para los estudiantes, respetando y valorando al individuo con su actitud y disposición al trabajo, durante la práctica de la docencia.	0	2	4	16	22
	0	4.5	9.1	36.4	50.0
24. Demuestra seguridad profesional como ejemplo frente a la diversidad de comportamientos de los estudiantes, para ayudarlos en forma adecuada y pertinente a su formación.	0	2	6	8	28
	0	4.5	13.6	18.2	63.6
25. Se involucra en la eficacia y calidad de su práctica docente, de tal manera que busca formarse constantemente en áreas de la pedagogía, docencia y educación.	0	2	7	9	26
	0	4.5	15.9	20.5	59.1

Se puede observar en la tabla 50 que los profesores participantes de esta universidad tienen una percepción positiva de las competencias docentes correspondientes a los reactivos 23 y 24, con un porcentaje de 86.4% y 81.8% respectivamente. Así mismo, se observa que el reactivo 25 presenta un porcentaje de 79.6%, lo que indica que la competencia de dicho reactivo es percibida de manera negativa.

5.5 Percepción de los profesores de la Universidad Anáhuac Mayab acerca de sus competencias docentes

A continuación se presentan los resultados del análisis de la percepción de las competencias docentes de los profesores de la Universidad Anáhuac Mayab (ver tablas 51, 52, 53, 54, 55 y 56).

En la tabla 51 se puede observar el resultado de analizar la percepción de los profesores de la Universidad Anáhuac Mayab, respecto de sus competencias docentes relacionadas con la dimensión de Cognición de la función disciplinar.

Tabla 51.

Cognición de la función disciplinar en profesores de la Universidad Anáhuac Mayab

Aspecto evaluado	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo, ni en desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
	F %	F %	F %	F %	F %
1. Aplica los conocimientos y las habilidades pedagógicas para el diseño o modificación de un programa de asignatura que deberá impartir, acorde al nivel educativo superior y a las características disciplinares y profesionales del plan de estudios.	0	0	0	10	12
	0	0	0	45.5	54.5
2. Desarrolla las estrategias de enseñanza, a partir de metodologías didácticas que le permitan contextualizar el contenido temático a situaciones reales y a la solución de problemas.	0	0	0	13	9
	0	0	0	59.1	40.9
3. Evalúa el aprendizaje de los estudiantes de acuerdo a la función pedagógica, a través del diagnóstico de conocimientos, de la evaluación del proceso formativo y de la evaluación sumativa, de tal manera que los estudiantes puedan demostrar sus competencias integralmente.	0	0	0	12	10
	0	0	0	54.5	45.5
4. Identifica los contenidos que deberán impartirse de acuerdo a sus conocimientos disciplinares, así como la secuencia que deberá seguirse para la impartición de la asignatura, de acuerdo a los conocimientos pedagógicos.	0	0	1	12	9
	0	0	4.5	54.5	40.9

RESULTADOS

Como se puede observar en la tabla 51, los profesores de esta universidad perciben positivamente sus competencias docentes relacionadas con la dimensión de Cognición de la función disciplinar. Así mismo, se observa que la competencia más valorada es la que corresponde al reactivo 2, con el 100%.

A continuación se presentan los resultados de la percepción de las competencias docentes de los profesores de esta universidad, relacionadas con la dimensión de Gestión del proceso de enseñanza y de aprendizaje (ver tabla 52).

Tabla 52.

Gestión del proceso de enseñanza y de aprendizaje en los profesores de la Universidad Anáhuac Mayab

Aspecto evaluado	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo, ni en desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
	F %	F %	F %	F %	F %
5. Identifica los recursos tecnológicos como medio para el desarrollo de la asignatura.	0	1	3	4	14
	0	4.5	13.6	18.2	63.6
6. Integra los recursos tecnológicos idóneos para el desarrollo de las estrategias de enseñanza y de aprendizaje, de tal manera que la información sea administrada de manera adecuada para optimizar dicho proceso educativo.	0	0	2	12	8
	0	0	9.1	54.5	36.4
7. Fomenta la resolución de problemas, a través del desarrollo de estrategias de enseñanza, aplicando los conocimientos y las metodologías pedagógicas y didácticas, idóneas para las disciplinas de la salud.	0	1	0	10	11
	0	4.5	0	45.5	50.0
8. Aplica los conocimientos y las habilidades para determinar y diseñar los instrumentos de evaluación de acuerdo al contenido disciplinar y al proceso de enseñanza a evaluar.	0	0	1	8	13
	0	0	4.5	36.4	59.1

RESULTADOS

La tabla 52 muestra que las competencias docentes relacionadas con la dimensión de Gestión del proceso de enseñanza y de aprendizaje son percibidas por los profesores de la Universidad Anáhuac Mayab como positivas, encontrando que el reactivo 8 obtuvo la respuesta más elevada, con un 95.5%.

A continuación se presentan los resultados de analizar la percepción de las competencias docentes de los profesores de la Universidad Anáhuac Mayab, vinculadas con la dimensión de Metacognición, cuyos reactivos correspondientes para esta dimensión son: 9, 10 11, 12 y 13 (ver tabla 53).

Tabla 53.

Metacognición en los profesores de la Universidad Anáhuac Mayab.

Aspecto evaluado	Totalmente en desacuerdo F %	En desacuerdo F %	Ni de acuerdo, ni en desacuerdo F %	De acuerdo F %	Totalmente de acuerdo F %
9. Demuestra y fomenta el respeto y el apego a las normas, reglas y deberes del profesional de la salud durante el proceso de enseñanza y de aprendizaje.	0	0	0	6	16
	0	0	0	27.3	72.7
10. Fomenta la autonomía de los estudiantes, a través del acompañamiento académico y la supervisión de la evolución y desarrollo del proceso de enseñanza y de aprendizaje de cada estudiante.	0	0	0	13	9
	0	0	0	59.1	40.9
11. Desarrolla proyectos con los estudiantes que les permita detectar las necesidades académicas y buscar las soluciones adecuadas.	0	0	8	8	6
	0	0	36.4	36.4	27.3
12. Lleva a cabo su autoevaluación, a través de la reflexión de la práctica docente diaria, lo que le permite detectar necesidades y asumir de forma responsable su autoformación como docente.	0	0	1	17	4
	0	0	4.5	77.3	18.2
13. Lleva acabo su autoevaluación, a través de la reflexión de la práctica profesional de la salud, lo que le permite indagar acerca de su actitud, sus valores y principios personales.	0	0	7	11	4
	0	0	31.8	50.0	18.2

RESULTADOS

En la tabla 53 se puede observar que las competencias docentes correspondientes a los reactivos 9, 10 y 12 son percibidas por los participantes de esta universidad como positivas, con una valoración mayor (100%) para las competencias correspondientes a los reactivos 9 y 10.

En la tabla 54 se pueden observar los resultados de analizar la percepción de las competencias docentes vinculadas con la dimensión de Comunicación, de los profesores de la Universidad Anáhuac Mayab.

Tabla 54.

Comunicación en los profesores de la Universidad Anáhuac Mayab

Aspecto evaluado	Totalmente en desacuerdo F %	En desacuerdo F %	Ni de acuerdo, ni en desacuerdo F %	De acuerdo F %	Totalmente de acuerdo F %
14. Analiza el contexto en donde realiza su práctica docente, para detectar las fortalezas institucionales y sociales, así como las áreas de oportunidad educativa, que le permita intervenir en beneficio de los estudiantes y de los demás docentes.	0	0	2	9	11
	0	0	9.1	40.9	50.0
15. Favorece la comprensión del contenido a enseñar, a través del uso de un lenguaje adecuado para la disciplina.	0	0	0	5	17
	0	0	0	22.7	77.3
16. Fomenta en los estudiantes la lectura de artículos de investigación y divulgación, de acuerdo a la disciplina a enseñar, para que éstos adopten un lenguaje propio de las ciencias de la salud.	0	0	3	5	14
	0	0	13.6	22.7	63.6
17. Demuestra las habilidades docentes adecuadas en el aula, que le permiten comunicar idóneamente la información necesaria y pertinente.	0	0	0	14	8
	0	0	0	63.6	36.4
18. Comunica la información con sólida base científica y técnica, haciendo uso de estrategias didácticas de interacción con los estudiantes, que les facilita la comprensión de dicha información.	0	0	0	5	17
	0	0	0	22.7	77.3

RESULTADOS

En la tabla 54 se puede observar que la percepción de los profesores de esta universidad, acerca de sus competencias docentes relacionadas con la dimensión de Comunicación, es positiva, siendo la valoración mayor para las competencias que corresponden a los reactivos 17 y 18, con un 100%.

En la siguiente tabla se presentan los resultados de analizar la percepción de los profesores de la Universidad Anáhuac Mayab, respecto de sus competencias docentes vinculadas con la dimensión de Socialización, que corresponde a los reactivos 19, 20, 21 y 22 (ver tabla 55).

Tabla 55.

Socialización en los profesores de la Universidad Anáhuac Mayab

Aspecto evaluado	Totalmente en desacuerdo F %	En desacuerdo F %	Ni de acuerdo, ni en desacuerdo F %	De acuerdo F %	Totalmente de acuerdo F %
19. Desarrolla sus proyectos educativos considerando el proyecto institucional, para dar respuesta a las necesidades sociales de salud, contextualizando la práctica profesional de los estudiantes.	0	0	3	11	8
	0	0	13.6	50	36.4
20. Desempeña su docencia dirigiendo a los estudiantes con actitud positiva y con conocimientos y habilidades pedagógicas para el manejo de un grupo.	0	0	0	10	12
	0	0	0	45.5	54.5
21. Fomenta el trabajo en equipo con sus pares, lo que facilita la interacción académica en la toma de decisiones en pro de mejorar el proceso de enseñanza y de aprendizaje.	0	0	4	8	10
	0	0	18.2	36.4	45.5
22. Demuestra responsabilidad, disposición y respeto a los estudiantes, demostrando equidad de género, religión, ideologías, etc.	0	0	0	7	15
	0	0	0	31.8	68.2

RESULTADOS

La tabla 55 indica que los profesores de esta universidad tienen una percepción positiva a las competencias docentes relacionadas con la dimensión de Comunicación, encontrando que el 100% es para las competencias que corresponden a los reactivos 20 y 22.

A continuación se presentan -en la tabla 56- los resultados del análisis de la percepción de las competencias docentes de los profesores de la Universidad Anáhuac Mayab, relacionadas con la dimensión de Disposición a la docencia.

Tabla 56.

Disposición a la docencia de los profesores de la Universidad Anáhuac Mayab

Aspecto evaluado	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo, ni en desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
	F %	F %	F %	F %	F %
23. Asume el papel de modelo y guía para los estudiantes, respetando y valorando al individuo con su actitud y disposición al trabajo, durante la práctica de la docencia.	0	0	0	8	14
	0	0	0	36.4	63.6
24. Demuestra seguridad profesional como ejemplo frente a la diversidad de comportamientos de los estudiantes, para ayudarlos en forma adecuada y pertinente a su formación.	0	0	0	3	19
	0	0	0	13.6	86.4
25. Se involucra en la eficacia y calidad de su práctica docente, de tal manera que busca formarse constantemente en áreas de la pedagogía, docencia y educación.	0	0	0	10	12
	0	0	0	45.5	54.5

Se observa en la tabla 56 que el 100% de los profesores de esta universidad percibe de manera positiva sus competencias docentes vinculadas con la dimensión de Disposición a la docencia.

5.6 Percepción de los profesores de la Universidad Modelo acerca de sus competencias docentes

En el siguiente bloque se presentan los resultados obtenidos relacionados con la percepción que tienen los profesores de la Universidad Modelo respecto de sus competencias docentes, vinculadas con las dimensiones que conforman el instrumento empleado en el estudio (ver tablas 57, 58, 59, 60, 61 y 62).

La siguiente muestra los resultados sobre la percepción de los profesores de la Universidad Modelo, respecto de sus competencias docentes vinculadas con la dimensión de Cognición de la función disciplinar, a la cual le corresponden los reactivos 1, 2, 3 y 4 (ver tabla 57).

Tabla 57.

Cognición de la función disciplinar en profesores de la Universidad Modelo

Aspecto evaluado	Totalmente en desacuerdo F %	En desacuerdo F %	Ni de acuerdo, ni en desacuerdo F %	De acuerdo F %	Totalmente de acuerdo F %
1. Aplica los conocimientos y las habilidades pedagógicas para el diseño o modificación de un programa de asignatura que deberá impartir, acorde al nivel educativo superior y a las características disciplinares y profesionales del plan de estudios.	0	0	0	17	14
	0	0	0	54.8	45.2
2. Desarrolla las estrategias de enseñanza, a partir de metodologías didácticas que le permitan contextualizar el contenido temático a situaciones reales y a la solución de problemas.	0	0	3	13	15
	0	0	9.7	41.9	48.4
3. Evalúa el aprendizaje de los estudiantes de acuerdo a la función pedagógica, a través del diagnóstico de conocimientos, de la evaluación del proceso formativo y de la evaluación sumativa, de tal manera que los estudiantes puedan demostrar sus competencias integralmente.	0	0	2	14	15
	0	0	6.5	45.2	48.4
4. Identifica los contenidos que deberán impartirse de acuerdo a sus conocimientos disciplinares, así como la secuencia que deberá seguirse para la impartición de la asignatura, de acuerdo a los conocimientos pedagógicos.	0	0	3	15	13
	0	0	9.7	48.4	41.9

RESULTADOS

Se puede observar en la tabla 57 que los profesores de esta universidad perciben positivamente sus competencias docentes relacionadas con la dimensión de Cognición de la función disciplinar, siendo la valoración más alta (100%) para la competencia del reactivo 1.

En la tabla 58 se presentan los resultados del análisis de la percepción de los profesores de la Universidad Modelo, respecto de sus competencias docentes relacionadas con la dimensión de Gestión del procesos de enseñanza y de aprendizaje.

Tabla 58.

Gestión del proceso de enseñanza y de aprendizaje en los profesores de la Universidad Modelo

Aspecto evaluado	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo, ni en desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
	F %	F %	F %	F %	F %
5. Identifica los recursos tecnológicos como medio para el desarrollo de la asignatura.	0	0	5	8	18
	0	0	16.1	25.8	58.1
6. Integra los recursos tecnológicos idóneos para el desarrollo de las estrategias de enseñanza y de aprendizaje, de tal manera que la información sea administrada de manera adecuada para optimizar dicho proceso educativo.	0	0	6	5	20
	0	0	19.4	16.1	64.5
7. Fomenta la resolución de problemas, a través del desarrollo de estrategias de enseñanza, aplicando los conocimientos y las metodologías pedagógicas y didácticas, idóneas para las disciplinas de la salud.	0	0	4	12	15
	0	0	12.9	38.7	48.4
8. Aplica los conocimientos y las habilidades para determinar y diseñar los instrumentos de evaluación de acuerdo al contenido disciplinar y al proceso de enseñanza a evaluar.	0	0	2	13	16
	0	0	6.5	41.9	51.6

RESULTADOS

En la tabla 58 se observa que los profesores de la Universidad Modelo perciben positivamente sus competencias docentes vinculadas con la dimensión de Gestión del proceso de enseñanza y de aprendizaje; así mismo, se observa que la valoración mayor fue para la competencia que corresponde al reactivo 8, con un 93.5%.

En la siguiente tabla se presentan los resultados de analizar la percepción de las competencias docentes de los profesores de la Universidad Modelo, relacionadas con la dimensión de Metacognición (ver tabla 59).

Tabla 59.

Metacognición en los profesores de la Universidad Modelo

Aspecto evaluado	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo, ni en desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
	F %	F %	F %	F %	F %
9. Demuestra y fomenta el respeto y el apego a las normas, reglas y deberes del profesional de la salud durante el proceso de enseñanza y de aprendizaje.	0	0	5	15	11
	0	0	16.1	48.4	35.5
10. Fomenta la autonomía de los estudiantes, a través del acompañamiento académico y la supervisión de la evolución y desarrollo del proceso de enseñanza y de aprendizaje de cada estudiante.	0	0	7	14	10
	0	0	22.6	45.2	32.3
11. Desarrolla proyectos con los estudiantes que les permita detectar las necesidades académicas y buscar las soluciones adecuadas.	0	8	11	9	3
	0	25.8	35.5	29.0	9.7
12. Lleva a cabo su autoevaluación, a través de la reflexión de la práctica docente diaria, lo que le permite detectar necesidades y asumir de forma responsable su autoformación como docente.	0	0	10	17	4
	0	0	32.3	54.8	12.9
13. Lleva acabo su autoevaluación, a través de la reflexión de la práctica profesional de la salud, lo que le permite indagar acerca de su actitud, sus valores y principios personales.	0	0	4	18	9
	0	0	12.9	58.1	29.0

RESULTADOS

En la tabla 59 se observa que la mayoría de los profesores de esta universidad percibe de manera negativa las competencias vinculadas a la dimensión de Metacognición. Las competencias percibidas como negativas corresponden a los reactivos 10, 11 y 12.

En la tabla 60 se presentan los resultados del análisis de la percepción que tienen los profesores de la Universidad Modelo acerca de sus competencias docentes vinculadas con la dimensión de Comunicación.

Tabla 60.

Comunicación en los profesores de la Universidad Modelo

Aspecto evaluado	Totalmente en desacuerdo F %	En desacuerdo F %	Ni de acuerdo, ni en desacuerdo F %	De acuerdo F %	Totalmente de acuerdo F %
14. Analiza el contexto en donde realiza su práctica docente, para detectar las fortalezas institucionales y sociales, así como las áreas de oportunidad educativa, que le permita intervenir en beneficio de los estudiantes y de los demás docentes.	0	0	2	18	11
	0	0	6.5	58.1	35.5
15. Favorece la comprensión del contenido a enseñar, a través del uso de un lenguaje adecuado para la disciplina.	0	0	2	12	17
	0	0	6.5	38.7	54.8
16. Fomenta en los estudiantes la lectura de artículos de investigación y divulgación, de acuerdo a la disciplina a enseñar, para que éstos adopten un lenguaje propio de las ciencias de la salud.	0	1	1	8	21
	0	3.2	3.2	25.8	67.7
17. Demuestra las habilidades docentes adecuadas en el aula, que le permiten comunicar idóneamente la información necesaria y pertinente.	0	0	3	6	22
	0	0	9.7	19.4	71
18. Comunica la información con sólida base científica y técnica, haciendo uso de estrategias didácticas de interacción con los estudiantes, que les facilita la comprensión de dicha información.	0	1	3	12	15
	0	3.2	9.7	38.7	48.4

RESULTADOS

Como se puede observar en la tabla 60, la mayoría de los profesores de esta universidad percibe de manera positiva las competencias relacionadas con la dimensión de Comunicación. Así mismo, se observa que el mayor porcentaje encontrado fue para el reactivo 14, con un 93.5%.

En la siguiente tabla se presentan los resultados del análisis de la percepción de los profesores de la Universidad Modelo, respecto de sus competencias vinculadas a la dimensión de Socialización (ver tabla 61).

Tabla 61.

Socialización en los profesores de la Universidad Modelo

Aspecto evaluado	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo, ni en desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
	F %	F %	F %	F %	F %
19. Desarrolla sus proyectos educativos considerando el proyecto institucional, para dar respuesta a las necesidades sociales de salud, contextualizando la práctica profesional de los estudiantes.	0	2	5	11	13
	0	6.5	16.1	35.5	41.9
20. Desempeña su docencia dirigiendo a los estudiantes con actitud positiva y con conocimientos y habilidades pedagógicas para el manejo de un grupo.	0	1	7	17	12
	0	3.2	22.6	35.5	38.7
21. Fomenta el trabajo en equipo con sus pares, lo que facilita la interacción académica en la toma de decisiones en pro de mejorar el proceso de enseñanza y de aprendizaje.	0	0	4	15	12
	0	0	12.9	48.4	38.7
22. Demuestra responsabilidad, disposición y respeto a los estudiantes, demostrando equidad de género, religión, ideologías, etc.	0	0	2	15	14
	0	0	6.5	48.4	45.2

RESULTADOS

En la tabla 61 se puede observar que el 74.4% de los profesores de la Universidad Modelo percibe negativamente las competencias que corresponden a los reactivos 19 y 20. Así mismo, se observa que el 87.1% percibe positivamente las competencias que corresponden al reactivo 21, y el 93.6% percibe positivamente las competencias docentes que corresponden al reactivo 22.

En la tabla 62 se presentan los resultados del análisis de la dimensión de Disposición a la docencia, para obtener la percepción que tienen los profesores de la Universidad Modelo acerca de sus competencias docentes.

Tabla 62.

Disposición a la docencia de los profesores de la Universidad Modelo

Aspecto evaluado	Totalmente en desacuerdo F %	En desacuerdo F %	Ni de acuerdo, ni en desacuerdo F %	De acuerdo F %	Totalmente de acuerdo F %
23. Asume el papel de modelo y guía para los estudiantes, respetando y valorando al individuo con su actitud y disposición al trabajo, durante la práctica de la docencia.	0	0	3	10	18
	0	0	9.7	32.3	58.1
24. Demuestra seguridad profesional como ejemplo frente a la diversidad de comportamientos de los estudiantes, para ayudarlos en forma adecuada y pertinente a su formación.	0	0	1	4	26
	0	0	3.2	12.9	83.9
25. Se involucra en la eficacia y calidad de su práctica docente, de tal manera que busca formarse constantemente en áreas de la pedagogía, docencia y educación.	0	0	0	4	27
	0	0	0	12.9	87.1

En la tabla 62 se observa que los profesores de esta universidad perciben positivamente sus competencias docentes relacionadas con la dimensión de Disposición de la docencia, siendo que el 100% es para la competencia que corresponde al reactivo 25.

5.7 Percepción de los profesores de la Universidad Marista acerca de sus competencias docentes.

A continuación se presentan los resultados obtenidos del análisis de la percepción de las competencias docentes de los profesores de la Universidad Marista (ver tablas 63, 64, 65, 66 y 67).

En la siguiente tabla se pueden observar los resultados del análisis de la percepción de los profesores de la Universidad Marista, respecto de sus competencias docentes relacionadas con la dimensión de Cognición de la función disciplinar (ver tabla 63).

Tabla 63.

Cognición de la función disciplinar en profesores de la Universidad Marista

Aspecto evaluado	Totalmente en desacuerdo F %	En desacuerdo F %	Ni de acuerdo, ni en desacuerdo F %	De acuerdo F %	Totalmente de acuerdo F %
1. Aplica los conocimientos y las habilidades pedagógicas para el diseño o modificación de un programa de asignatura que deberá impartir, acorde al nivel educativo superior y a las características disciplinares y profesionales del plan de estudios.	0	0	0	17	14
	0	0	0	54.8	45.2
2. Desarrolla las estrategias de enseñanza, a partir de metodologías didácticas que le permitan contextualizar el contenido temático a situaciones reales y a la solución de problemas.	0	0	2	13	16
	0	0	6.5	41.9	51.6
3. Evalúa el aprendizaje de los estudiantes de acuerdo a la función pedagógica, a través del diagnóstico de conocimientos, de la evaluación del proceso formativo y de la evaluación sumativa, de tal manera que los estudiantes puedan demostrar sus competencias integralmente.	0	0	2	12	17
	0	0	6.5	38.7	54.8
4. Identifica los contenidos que deberán impartirse de acuerdo a sus conocimientos disciplinares, así como la secuencia que deberá seguirse para la impartición de la asignatura, de acuerdo a los conocimientos pedagógicos.	0	0	2	17	12
	0	0	6.5	54.8	38.7

RESULTADOS

En la tabla 63 se puede observar que las competencias vinculadas con la dimensión de Cognición de función disciplinar son percibidas por los participantes de esta universidad de manera positiva, encontrando que el valor más alto de percepción corresponde a las competencias del reactivo 1.

En la siguiente tabla se pueden observar los resultados de la percepción de los profesores de la Universidad Marista respecto de sus competencias docentes relacionadas con la dimensión de Gestión del proceso de enseñanza y de aprendizaje (ver tabla 64).

Tabla 64.

Gestión del proceso de enseñanza y de aprendizaje en los profesores de la Universidad Marista

Aspecto evaluado	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo, ni en desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
	F %	F %	F %	F %	F %
5. Identifica los recursos tecnológicos como medio para el desarrollo de la asignatura.	0	0	4	23	24
	0	0	5.5	41.8	43.6
6. Integra los recursos tecnológicos idóneos para el desarrollo de las estrategias de enseñanza y de aprendizaje, de tal manera que la información sea administrada de manera adecuada para optimizar dicho proceso educativo.	0	0	15	21	15
	0	0	27.3	38.2	27.3
7. Fomenta la resolución de problemas, a través del desarrollo de estrategias de enseñanza, aplicando los conocimientos y las metodologías pedagógicas y didácticas, idóneas para las disciplinas de la salud.	0	1	2	23	27
	0	3.2	3.6	41.8	49.1
8. Aplica los conocimientos y las habilidades para determinar y diseñar los instrumentos de evaluación de acuerdo al contenido disciplinar y al proceso de enseñanza a evaluar.	0	1	3	19	29
	0	3.2	5.5	34.5	52.7

En la tabla 64 se puede observar que la mayoría de los profesores de esta universidad percibe positivamente sus competencias docentes relacionadas con la dimensión de Gestión del proceso de enseñanza y de aprendizaje, siendo que la mayor valoración (90.9%) es para las competencias que corresponden al reactivo 7. Así mismo, se puede observar que las competencias correspondientes al reactivo 6 son percibidas por los participantes de manera insuficiente (65.5%).

A continuación, en la tabla 65, se presentan los resultados de analizar la percepción de los profesores de la Universidad Marista respecto de sus competencias docentes vinculadas con la dimensión de Metacognición.

Tabla 65.

Metacognición en los profesores de la Universidad Marista

Aspecto evaluado	Totalmente en desacuerdo F %	En desacuerdo F %	Ni de acuerdo, ni en desacuerdo F %	De acuerdo F %	Totalmente de acuerdo F %
9. Demuestra y fomenta el respeto y el apego a las normas, reglas y deberes del profesional de la salud durante el proceso de enseñanza y de aprendizaje.	4 7.3	0 0	1 1.8	16 29.1	34 61.8
10. Fomenta la autonomía de los estudiantes, a través del acompañamiento académico y la supervisión de la evolución y desarrollo del proceso de enseñanza y de aprendizaje de cada estudiante.	4 7.3	0 0	3 5.5	20 36.4	28 50.9
11. Desarrolla proyectos con los estudiantes que les permita detectar las necesidades académicas y buscar las soluciones adecuadas.	5 9.1	6 10.9	7 12.7	21 38.2	16 29.1
12. Lleva a cabo su autoevaluación, a través de la reflexión de la práctica docente diaria, lo que le permite detectar necesidades y asumir de forma responsable su autoformación como docente.	1 1.8	6 10.9	4 7.3	18 32.7	26 47.3
13. Lleva a cabo su autoevaluación, a través de la reflexión de la práctica profesional de la salud, lo que le permite indagar acerca de su actitud, sus valores y principios personales.	3 5.5	2 3.6	4 7.3	23 41.8	23 41.8

RESULTADOS

La tabla 65 indica que la mayoría de los profesores de esta universidad percibe de manera positiva sus competencias docentes relacionadas con la dimensión de Metacognición, siendo que el reactivo 9 presenta un mayor valor (90%). Sin embargo, también se observa que las competencias docentes correspondientes al reactivo 11 son percibidas de manera negativa (67.3%).

En la tabla 66 se presentan los resultados de la percepción de los profesores de la Universidad Marista, respecto de sus competencias docentes relacionadas con la dimensión de Comunicación.

Tabla 66.

Comunicación en los profesores de la Universidad Marista

Aspecto evaluado	Totalmente en desacuerdo F %	En desacuerdo F %	Ni de acuerdo, ni en desacuerdo F %	De acuerdo F %	Totalmente de acuerdo F %
14. Analiza el contexto en donde realiza su práctica docente, para detectar las fortalezas institucionales y sociales, así como las áreas de oportunidad educativa, que le permita intervenir en beneficio de los estudiantes y de los demás docentes.	1 1.8	3 5.5	6 10.9	29 52.7	16 29.1
15. Favorece la comprensión del contenido a enseñar, a través del uso de un lenguaje adecuado para la disciplina.	3 5.5	0 0	2 3.6	11 20.0	39 70.9
16. Fomenta en los estudiantes la lectura de artículos de investigación y divulgación, de acuerdo a la disciplina a enseñar, para que éstos adopten un lenguaje propio de las ciencias de la salud.	5 9.1	3 5.5	4 7.3	20 36.4	23 41.8
17. Demuestra las habilidades docentes adecuadas en el aula, que le permiten comunicar idóneamente la información necesaria y pertinente.	3 5.5	2 3.6	2 3.6	23 41.8	25 45.5
18. Comunica la información con sólida base científica y técnica, haciendo uso de estrategias didácticas de interacción con los estudiantes, que les facilita la comprensión de dicha información.	3 5.5	1 1.8	1 1.8	19 34.5	31 56.4

RESULTADOS

En la tabla 66 se observan los resultados de la percepción de las competencias docentes de los profesores de esta universidad, encontrando que son percibidas en su mayoría de manera positiva y que el mayor valor (90.9%) se da en las competencias que corresponden a los reactivos 15 y 18. Así mismo, el 78.2% de los profesores percibe de manera negativa la competencia que corresponde al reactivo 16.

A continuación se presentan los resultados del análisis de la percepción de los profesores de la Universidad Marista, respecto de sus competencias docentes vinculadas con la dimensión de Socialización (ver tabla 67).

Tabla 67.

Socialización en los profesores de la Universidad Marista

Aspecto evaluado	Totalmente en desacuerdo F %	En desacuerdo F %	Ni de acuerdo, ni en desacuerdo F %	De acuerdo F %	Totalmente de acuerdo F %
19. Desarrolla sus proyectos educativos considerando el proyecto institucional, para dar respuesta a las necesidades sociales de salud, contextualizando la práctica profesional de los estudiantes.	4 7.3	4 7.3	5 9.1	25 45.5	17 30.9
20. Desempeña su docencia dirigiendo a los estudiantes con actitud positiva y con conocimientos y habilidades pedagógicas para el manejo de un grupo.	3 5.5	0 0	1 1.8	17 30.9	34 61.8
21. Fomenta el trabajo en equipo con sus pares, lo que facilita la interacción académica en la toma de decisiones en pro de mejorar el proceso de enseñanza y de aprendizaje.	4 7.3	1 1.8	1 1.8	24 43.6	25 45.5
22. Demuestra responsabilidad, disposición y respeto a los estudiantes, demostrando equidad de género, religión, ideologías, etc.	2 3.6	1 1.8	0 0	11 20.0	41 74.5

RESULTADOS

La tabla 67 indica que la mayoría de los profesores de esta universidad percibe positivamente sus competencias docentes, encontrando que el mayor valor es para la competencia que corresponde al reactivo 22. También se observa que el 76.4 % de los profesores percibe de manera negativa sus competencias docentes correspondientes al reactivo 19.

En la tabla 68 se presentan los resultados del análisis de la percepción de las competencias docentes de los profesores de la Universidad Marista, relacionadas con la dimensión de Disposición de la docencia.

Tabla 68.

Disposición a la docencia de los profesores de la Universidad Marista

Aspecto evaluado	Totalmente en desacuerdo F %	En desacuerdo F %	Ni de acuerdo, ni en desacuerdo F %	De acuerdo F %	Totalmente de acuerdo F %
23. Asume el papel de modelo y guía para los estudiantes, respetando y valorando al individuo con su actitud y disposición al trabajo, durante la práctica de la docencia.	4 7.3	0 0	0 0	15 27.3	36 65.5
24. Demuestra seguridad profesional como ejemplo frente a la diversidad de comportamientos de los estudiantes, para ayudarlos en forma adecuada y pertinente a su formación.	4 7.3	0 0	0 0	15 27.3	36 65.5
25. Se involucra en la eficacia y calidad de su práctica docente, de tal manera que busca formarse constantemente en áreas de la pedagogía, docencia y educación.	4 7.3	2 3.6	8 14.5	16 29.1	25 45.5

La tabla 68 muestra que las competencias docentes relacionadas con la dimensión de disposición a la docencia son percibidas por la mayoría de los profesores de esta universidad como positivas (92.8%). Así mismo, se observa que la competencia que corresponde al reactivo 25 es percibida de manera negativa por el 74.6% de los profesores.

5.8 Comparación de la percepción de las competencias docentes del profesorado participante con las variables “Edad”, “Sexo” y “Antigüedad docente”

Buscando dar respuesta al segundo objetivo de esta tesis doctoral, se llevaron a cabo comparaciones entre las competencias docentes utilizadas por los profesores participantes y las variables Edad, Sexo y Antigüedad docente. A continuación se presentan los resultados obtenidos mediante las pruebas de Kruskal Wallis y de U de Mann-Manwitney.

En la tabla 69 se pueden observar los resultados de los profesores de la Universidad Autónoma de Yucatán, de acuerdo a la variable “Edad”. El análisis se realizó, en este caso, a través de la prueba de Kruskal Wallis.

Tabla 69.

Competencias docentes comparadas con la variable "Edad" de los profesores de la Universidad Autónoma de Yucatán

Aspecto comparado	K	p
Cognición de la función disciplinar	.67	.880
Gestión del proceso de enseñanza y de aprendizaje	1.64	.650
Metacognición	5.32	.149
Comunicación	1.39	.707
Socialización	1.03	.793
Disposición a la docencia	2.43	.448

$p < .05$

Del análisis de la tabla 69 se observa que no existen diferencias estadísticamente significativas en la percepción del desarrollo de las competencias docentes respecto a la variable "Edad", en los profesores de la Universidad Autónoma de Yucatán.

A continuación, en la tabla 20 se presentan los resultados de los profesores de la Universidad Autónoma de Campeche, de acuerdo a la variable "Edad".

Tabla 70.

Competencias docentes comparadas con la variable "Edad", de los profesores de la Universidad Autónoma de Campeche

Aspecto comparado	K	p
Cognición de la función disciplinar	3.38	.184
Gestión del proceso de enseñanza y de aprendizaje	1.79	.407
Metacognición	4.93	.085
Comunicación	8.47	.014*
Socialización	1.28	.525
Disposición a la docencia	.39	.821

$p < .05^*$

Como se puede observar en la tabla 70, existen diferencias estadísticamente significativas únicamente en la percepción de las competencias docentes relacionadas con la dimensión de Comunicación (K=8.47, $p = .014$).

Respecto a los resultados de los profesores de la Universidad de Quintana Roo, de acuerdo a la variable "Edad", se obtuvo lo siguiente (ver tabla 71).

Tabla 71.

Competencias docentes comparadas con la variable "Edad", de los profesores de la Universidad de Quintana Roo

Aspecto comparado	K	P
Cognición de la función disciplinar	7.94	.019*
Gestión del proceso de enseñanza y de aprendizaje	6.59	.037*
Metacognición	10.39	.006*
Comunicación	8.88	.012*
Socialización	4.37	.112
Disposición a la docencia	11.58	.003*

$p < .05^*$

En la tabla 71 se puede observar en esta universidad que hubo diferencias estadísticamente significativas en la percepción de las competencias docentes vinculadas a todas las dimensiones de análisis menos en el caso de la dimensión de Socialización, respecto de la variable "Edad".

En la tabla 72 se presentan los resultados de comparar las competencias docentes de los profesores de la Universidad Anáhuac Cancún, respecto a la variable "Edad".

Tabla 72.

Comparación de la percepción de las competencias docentes con la variable "Edad", de los profesores de la Universidad Anáhuac Cancún

Aspecto comparado	K	p
Cognición de la función disciplinar	10.85	.004*
Gestión del proceso de enseñanza y de aprendizaje	.25	.879
Metacognición	11.0	.004*
Comunicación	12.22	.002*
Socialización	12.80	.002*
Disposición a la docencia	10.07	.006*

$p < .05^*$

Se puede observar en la tabla 72 que las únicas competencias docentes que no presentan diferencias significativas, respecto de la variable Edad, son las que corresponden a la dimensión de Gestión del proceso de enseñanza y de aprendizaje ($K = .25$, $p = .879$).

A continuación se presentan, en la tabla 73, los resultados de los participantes de la Universidad Anáhuac Mayab respecto de sus competencias docentes comparadas con la variable "Edad".

Tabla 73.

Competencias docentes comparadas con la variable "Edad" de los profesores de la Universidad Anáhuac Mayab

Aspecto comparado	K	p
Cognición de la función disciplinar	1.66	.645
Gestión del proceso de enseñanza y de aprendizaje	4.28	.232
Metacognición	2.12	.547
Comunicación	2.98	.393
Socialización	3.62	.305
Disposición a la docencia	3.85	.277

$p < .05$

Como se puede observar en la tabla 73, en la Universidad Anáhuac Mayab no existieron diferencias estadísticamente significativas debido a la "Edad", en la percepción de las competencias en ninguna de las dimensiones.

A continuación se presentan los resultados de comparar las competencias docentes de los profesores de la Universidad Modelo con la variable "Edad" (ver tabla 74).

Tabla 74.

Competencias docentes comparadas con la variable "Edad" de los profesores de la Universidad

Modelo

Aspecto comparado	K	p
Cognición de la función disciplinar	2.21	.331
Gestión del proceso de enseñanza y de aprendizaje	10.90	.004*
Metacognición	4.45	.108
Comunicación	4.90	.086
Socialización	5.14	.076
Disposición a la docencia	9.87	.007*

*p < .05**

En la tabla 74 se puede observar que los profesores de la Universidad Modelo presentan diferencias significativas respecto de su edad en la percepción de las competencias docentes que corresponden a las dimensiones de Gestión del proceso de enseñanza y de aprendizaje ($K= 10.9$, $p = .004$) y la de Disposición a la docencia ($K= 9.8$, $p = .007$).

A continuación se presentan los resultados de comparar las competencias docentes de los profesores de la Universidad Marista, con la variable "Edad" (ver tabla 75).

Tabla 75.

Competencias docentes comparadas con la variable "Edad", de los profesores de la Universidad Marista

Aspecto comparado	K	p
Cognición de la función disciplinar	0.96	.810
Gestión del proceso de enseñanza y de aprendizaje	5.89	.117
Metacognición	6.18	.103
Comunicación	6.35	.096
Socialización	2.54	.467
Disposición a la docencia	3.02	.388

p < .05

Se puede observar en la tabla 75 que, al comparar las competencias docentes de los profesores de esta universidad con la variable "Edad", se encontró que no hay diferencia significativa.

A continuación se presentan los resultados de comparar las competencias docentes de los participantes con la variable "Sexo". El análisis se realizó a través de la prueba de U de Mann-Manwitney.

En la tabla 76 se pueden observar los resultados de los profesores de la Universidad Autónoma de Yucatán.

Tabla 76.

Competencias docentes de los profesores de la Universidad Autónoma de Yucatán, comparadas con la variable "Sexo"

Aspecto comparado	U	p
Cognición de la función disciplinar	470.5	.498
Gestión del proceso de enseñanza y de aprendizaje	404.5	.120
Metacognición	513.0	.925
Comunicación	519.5	.995
Socialización	514.5	.940
Disposición a la docencia	476.5	.528

$p < .05$

En la tabla 76 se puede observar que no hubo diferencias significativas al comparar la variable "Sexo" con las competencias docentes de los profesores de la Universidad Autónoma de Yucatán, en ninguna de las dimensiones.

A continuación se presentan los resultados encontrados en los profesores de la Universidad Autónoma de Campeche (ver tabla 77).

Tabla 77.

Competencias docentes de los profesores de la Universidad Autónoma de Campeche comparadas con la variable "Sexo"

Aspecto comparado	U	p
Cognición de la función disciplinar	438.5	.433
Gestión del proceso de enseñanza y de aprendizaje	468.0	.717
Metacognición	479.0	.833
Comunicación	454.0	.579
Socialización	452.0	.553
Disposición a la docencia	.441.0	.395

$p < .05$

En la tabla 77 se puede observar que no hubo diferencias significativas al comparar la variable "Sexo" con las competencias docentes de los profesores de la Universidad Autónoma de Campeche, en ninguna de las dimensiones.

En la tabla 78 se presentan los resultados obtenidos de los profesores de la Universidad de Quintana Roo.

Tabla 78.

Competencias docentes de los profesores de la Universidad de Quintana Roo, comparadas con la variable "Sexo"

Aspecto comparado	U	p
Cognición de la función disciplinar	362.0	.823
Gestión del proceso de enseñanza y de aprendizaje	327.0	.412
Metacognición	320.5	.354
Comunicación	290.0	.147
Socialización"	341.0	.560
Disposición	314.0	.278

En la tabla 78 se puede observar que no hubo diferencias significativas entre la variable “Sexo” respecto a la percepción de las competencias docentes de los profesores de la Universidad de Quintana Roo.

A continuación se presentan los resultados de comparar las competencias docentes de los profesores de la Universidad Anáhuac Cancún con la variable “Sexo” (ver tabla 79).

Tabla 79.

Competencias docentes de los profesores de la Universidad Anáhuac Cancún, comparadas con la variable “Sexo”

Aspecto comparado	U	p
Cognición de la función disciplinar	173.5	.102
Gestión del proceso de enseñanza y de aprendizaje	223.5	.659
Metacognición	213.0	.490
Comunicación	215.5	.530
Socialización	191.0	.224
Disposición a la docencia	225.0	.679

$p < .05$

En la tabla 79 se puede observar que no hubo diferencias significativas entre el “Sexo” y la percepción de las competencias docentes de los profesores de la Universidad Anáhuac Cancún, en ninguna de las dimensiones.

A continuación se presentan los resultados de comparar las competencias docentes de los profesores de la Universidad Anáhuac Mayab con la variable “Sexo” (ver tabla 80).

Tabla 80.

Competencias docentes de los profesores de la Universidad Anáhuac Mayab, comparadas con la variable "Sexo"

Aspecto comparado	U	p
Cognición de la función disciplinar	18.5	.005*
Gestión del proceso de enseñanza y de aprendizaje	53.5	.637
Metacognición	56.5	.790
Comunicación	48.5	.414
Socialización	36.0	.099
Disposición a la docencia	50.5	.482

$p < .05^*$

Se puede observar en la tabla 80 que sólo existe diferencia significativa entre la variable "Sexo" y las competencias docentes de los profesores de la Universidad Anáhuac Mayab que corresponden a la dimensión de Cognición de la función disciplinar (U=18.5, $p = .005$).

En la tabla 81 se presentan los resultados de comparar las competencias docentes de los profesores de la Universidad Modelo con la variable "Sexo".

Tabla 81.

Competencias docentes de los profesores de la Universidad Modelo, comparadas con la variable “Sexo”

Aspecto comparado	U	p
Cognición de la función disciplinar	110.5	.846
Gestión del proceso de enseñanza y de aprendizaje	104.5	.983
Metacognición	76.0	.216
Comunicación	102.0	.897
Socialización	91.5	.564
Disposición a la docencia	90.0	.476

$p < .05$

En la tabla 81 se puede observar que no hubo diferencias significativas entre el “Sexo” y la percepción de las competencias docentes de los profesores de la Universidad Modelo, en ninguna de las dimensiones.

En la siguiente tabla se presentan los resultados de comparar la percepción de las competencias docentes de los profesores de la Universidad Marista y la variable “Sexo” (ver tabla 82).

Tabla 82.

Competencias docentes de los profesores de la Universidad Marista, comparadas con la variable “Sexo”

Aspecto comparado	U	p
Cognición de la función disciplinar	75.0	.070
Gestión del proceso de enseñanza y de aprendizaje	114.5	.826
Metacognición	56.0	.011*
Comunicación	104.0	.513
Socialización	100.0	.414
Disposición a la docencia	112.5	.750

$p < .05^*$

En la tabla 82 se puede observar que solo hay diferencia significativa al “Sexo” respecto a la percepción de las competencias docentes que corresponden a la dimensión de Metacognición (U= 56.0, $p = .011$) en los profesores de esta universidad.

En el siguiente bloque de tablas (ver tablas 83, 84, 85, 86, 87, 88 y 89) se presentan los resultados de comparar los años de docencia de los participantes y la percepción que estos tienen de sus competencias docentes. Para este análisis se utilizó la prueba de Krushkal Wallis.

En la siguiente tabla se pueden observar los resultados de comparar la percepción de las competencias docentes de los profesores de la Universidad Autónoma de Yucatán con los años de docencia (ver tabla 83).

Tabla 83.

Comparación de la percepción de las competencias docentes con los años de docencia en la Universidad Autónoma de Yucatán

Aspecto analizados	K	p
Cognición de la función disciplinar	1.32	.858
Gestión del proceso de enseñanza y de aprendizaje	1.18	.880
Metacognición	2.57	.631
Comunicación	4.77	.311
Socialización	3.40	.492
Disposición a la docencia	3.60	.863

$p < .05$

Como puede apreciarse en la tabla 83, en la Universidad Autónoma de Yucatán no existen diferencias estadísticamente significativas en la percepción de las competencias docentes respecto a los años de docencia.

Respecto a los resultados obtenidos de los profesores de la Universidad Autónoma de Campeche, se obtuvo lo siguiente (ver tabla 84).

Tabla 84.

Comparación de la percepción de las competencias docentes con los años de docencia en la Universidad Autónoma de Campeche

Aspecto analizados	K	p
Cognición de la función disciplinar	4.24	.375
Gestión del proceso de enseñanza y de aprendizaje	2.20	.698
Metacognición	11.55	.021*
Comunicación	8.73	.068
Socialización	4.18	.382
Disposición a la docencia	5.63	.228

$p < .05^*$

Como se puede observar en la tabla 84, existe diferencia en la percepción de los profesores de la Universidad Autónoma de Campeche respecto a sus competencias que corresponden a la dimensión de Metacognición ($K=8.73$, $p = .021$), en comparación con los años de docencia.

En la siguiente tabla se pueden observar los resultados de comparar las competencias docentes de los profesores de la Universidad de Quintana Roo con la variable “Años de docencia” (ver tabla 85).

Tabla 85.

Comparación de la percepción de las competencias docentes con la antigüedad docente en la Universidad de Quintana Roo

Aspecto analizados	K	p
Cognición de la función disciplinar	13.23	.010*
Gestión del proceso de enseñanza y de aprendizaje	5.81	.214
Metacognición	6.30	.177
Comunicación	3.53	.473
Socialización	5.75	.218
Disposición a la docencia	11.0	.026*

$p < .05^*$

Se puede observar en la tabla 85 que existe diferencia significativa en la percepción de las competencias docentes que corresponden a las dimensiones de Cognición de la función disciplinar ($K=13.23$, $p = .010$) y a la Disposición a la docencia ($K=11.0$, $p = .026$), respecto a los años de ser docentes.

En la tabla 86 se presentan los resultados de comparar las competencias docentes de los profesores de la Universidad Anáhuac Cancún con la variable “Años de docencia”.

Tabla 86.

Comparación de la percepción de las competencias docentes con los años de docencia en la Universidad Anáhuac Cancún

Aspecto analizados	K	p
Cognición de la función disciplinar	12.07	.007*
Gestión del proceso de enseñanza y de aprendizaje	8.16	.043*
Metacognición	11.14	.011*
Comunicación	10.76	.013*
Socialización	18.47	.001*
Disposición a la docencia	12.23	.007*

$p < .05^*$

Del análisis de la tabla 86 se observa que existen diferencias estadísticamente significativas en la percepción de todas las competencias docentes comparadas con la variable “Años de docencia”.

En la tabla 87 se pueden observar los resultados de comparar las competencias docentes de los profesores de la Universidad Anáhuac Mayac con la variable “Años de docencia”.

Tabla 87.

Comparación de la percepción de las competencias docentes con los años de docencia en la Universidad Anáhuac Mayab

Aspecto analizados	K	p
Cognición de la función disciplinar	4.08	.252
Gestión del proceso de enseñanza y de aprendizaje	8.10	.044*
Metacognición	2.10	.551
Comunicación	1.32	.723
Socialización	7.96	.047*
Disposición a la docencia	3.85	.277

$p < .05^*$

Del análisis de la tabla 87 se observa que existe diferencia con la percepción de las competencias docentes de los profesores de esta universidad y sus años de docencia en las dimensiones de Gestión del proceso de enseñanza y de aprendizaje ($K=8.10$, $p = .044$) y en la de Socialización ($K=7.96$, $p = .047$).

A continuación, en la tabla 87, se presentan los resultados de comparar la percepción de las competencias docentes con la variable “Años de docencia”, en los profesores de la Universidad Modelo.

Tabla 88.

Comparación de la percepción de las competencias docentes con los años de docencia en la Universidad Modelo

Aspecto analizados	K	p
Cognición de la función disciplinar	5.99	.05
Gestión del proceso de enseñanza y de aprendizaje	14.7	.001*
Metacognición	5.35	.069
Comunicación	4.08	.129
Socialización	5.14	.076
Disposición a la docencia	3.84	.146

$p < .05^*$

Como puede apreciarse en la tabla 88, es la dimensión de Gestión del proceso de enseñanza y de aprendizaje ($K= 14.7$, $p = .001$) en la que existe diferencia en la percepción del desarrollo de las competencias que les corresponden, respecto a los años de docencia de los participantes de esta universidad.

En la siguiente tabla se pueden observar los resultados de comparar la percepción de las competencias docentes con los años de docencia de los profesores de la Universidad Marista (ver tabla 89).

Tabla 89.

Comparación de la percepción de las competencias docentes con los años de docencia en la Universidad Marista

Aspecto analizados	K	p
Cognición de la función disciplinar	3.57	.312
Gestión del proceso de enseñanza y de aprendizaje	3.08	.379
Metacognición	7.45	.059
Comunicación	6.31	.097
Socialización	6.61	.085
Disposición a la docencia	.93	.817

Del análisis de la tabla 89 se observa que no existen diferencias en la percepción del desarrollo de las competencias docentes de los participantes de esta universidad.

Se decidió también realizar una prueba de Chi cuadrada en función de cuatro variables dimensiones de análisis relacionadas con determinadas estrategias docentes de uso en el aula y su relación con las variables antigüedad docente, edad y sexo (ver tabla 90).

Tabla 90.

Relación de significación estadística entre variables de uso docente y antigüedad docente, edad y sexo

Variables	Chi cuadrada Antigüedad docente	Chi cuadrada Edad	Chi cuadrada Sexo
Planeación de la asignatura	8.534 ($p= 0.032$)*	8.436 ($p= 0.027$)*	8.486 ($p= 0.029$)*
Práctica docente	13.223 ($p= 0.006$)*	13.078 ($p= 0.005$)*	8.237 ($p= 0.018$)*
Reflexión de la docencia en el aula	2.325 ($p= 0.508$)	2.259 ($p= 0.496$)	2.432 ($p= 0.620$)
Motivación para la práctica docente	0.129 ($p= 0.719$)	0.118 ($p= 0.703$)	0.149 ($p= 0.803$)

* $p < 0.05$

En función de la tabla 90, se observa que existe una relación estadísticamente significativa entre las variables antigüedad docente, edad y sexo y las variables de Planeación de la asignatura y Práctica docente. Así mismo, dichas variables son independientes de las de Reflexión de la docencia en el aula y Motivación para la práctica docente. Por lo tanto, la percepción acerca de las competencias derivadas de las dimensiones de Planeación de la asignatura y Práctica docente aumenta con la antigüedad docente, la edad y el sexo femenino.

5.9. Opinión del profesorado universitario de ciencias de la salud acerca de las competencias que desarrolla en el aula

Para corresponder a las sugerencias de los expertos que validaron el instrumento de recolección de datos, se indagó directamente en los participantes (de forma cualitativa) acerca de sus experiencias, necesidades, logros, actitudes, reflexiones y comentarios respecto a su práctica docente, considerando que su formación inicial proviene de una disciplina diferente a la educación, pedagogía o docencia.

En este sentido, a continuación se presentan los resultados del análisis de las respuestas recabadas de las preguntas abiertas del cuestionario de recogida de datos, analizadas con el programa informático Atlas ti.

Las respuestas de las preguntas abiertas se categorizaron de acuerdo a los objetivos de este estudio, dichas categorías son:

Decisión a ser docente,

Implicación de la docencia en lo personal,

Docencia significativa,

Competencias docentes percibidas,

Competencias docentes para mejorar.

Así mismo, de acuerdo a cada categoría, se codificaron dichas respuestas para ser analizadas cuantitativamente.

Se presentan a continuación -en la tabla 91- los resultados de analizar la opinión de los participantes acerca de su práctica docente.

Tabla 91.

Opinión de los profesores universitarios acerca de su decisión a ser docentes

Categoría	Códigos	Frecuencia	Porcentaje %
Decisión a ser docente	Status	46	17.6
	Vocación	160	61.5
	Oportunidad	34	13.0
	Funciones institucionales	37	14.2

Los resultados que se presentan en la tabla 91 indican que el porcentaje más alto respecto de la opinión de los profesores a la decisión de ser docentes corresponde al código “Vocación”, con un 61.5%.

En la tabla 92 se presentan los resultados de la opinión de los profesores participantes respecto de las implicaciones personales de ser docente.

Tabla 92.

Opinión de los profesores universitarios acerca de las implicaciones personales de ser docente

Categoría	Códigos	Frecuencia	Porcentaje %
Implicación de la docencia en lo personal	Cambios actitudinales	160	68.8
	Satisfacción	51	16.7
	Sacrificio	23	7.5

En la tabla 92 se puede observar que el mayor porcentaje de opinión de los profesores, respecto a la implicación de la docencia en lo personal, es del código de “Cambios actitudinales”, con un 68.8 %.

A continuación se presentan los resultados de las opiniones de los profesores participantes en el estudio, acerca de lo más significativo en la docencia (ver tabla 93).

Tabla 93.

Frecuencia de la opinión de los profesores universitarios acerca de lo más significativo en la docencia

Categoría	Códigos	Frecuencia	Porcentaje %
Docencia significativa	Reconocimiento a la labor docente	85	29.7
	Éxito de los estudiantes	178	62.2
	Éxito como docente	32	11.1

Se puede observar en la tabla 93 que el mayor porcentaje en cuanto a la opinión de los profesores acerca de lo más significativo en su docencia es el “Éxito de los estudiantes”, con un 62.2%.

A continuación se presentan los resultados de analizar la opinión de los profesores universitarios respecto de las competencias que desarrolla en el aula (ver tabla 94).

Tabla 94.

Frecuencia de la percepción de los profesores universitarios acerca de las competencias que desarrolla en el aula

Categoría	Códigos	Frecuencia	Porcentaje %
Competencias percibidas	Uso de TIC	25	7.1
	Estrategias de Enseñanza y de Aprendizaje	88	25.2
	Técnicas didácticas	34	9.7
	Habilidades docentes	136	38.9
	Dominio del contenido	12	3.4
	Actualización docente	19	5.4

En la tabla 94 se puede observar que el mayor porcentaje del código de competencias percibidas por los profesores es el de “Habilidades docentes” con un 38.9%.

En la siguiente tabla se pueden observar los resultados del análisis de las opiniones de los profesores participantes respecto de las competencias docentes que necesitan mejorar (ver tabla 95).

Tabla 95.

Frecuencia de la percepción de los profesores universitarios acerca de las competencias docentes que necesitan mejorar

Categoría	Códigos	Frecuencia	Porcentaje %
Competencias por mejorar	Uso de TIC	31	16.9
	Estrategias de Enseñanza y de Aprendizaje	22	12.0
	Técnicas didácticas	36	19.6
	Habilidades docentes	18	9.8

Se puede observar en la tabla 95 que el mayor porcentaje obtenido de las respuestas de los profesores respecto a las competencias percibidas que deben mejorar es “Técnicas didácticas”, con un 19.6%.

Con el fin de ofrecer ejemplos de los segmentos de texto más ricos en significado pertinente asociado a las preguntas abiertas del cuestionario, se ofrece a continuación una serie de respuestas relevantes en función de las dimensiones de análisis tenidas en cuenta. Estas respuestas se obtuvieron a partir del algoritmo de búsqueda empleado por el programa Atlas ti, en función de la teoría del contexto lingüístico de Huber (Huber, Fernández, Lorenzo & Herrera, 2001).

Lo encontrado respecto a la opinión de los profesores participantes acerca de los motivos que los llevaron a decidir ser docentes, en su mayoría, es que fue por vocación:

¿Por qué decidió ser docente universitario?

“Porque encuentro satisfactorio ver el avance en conocimientos y habilidades clínicas de mis estudiantes y me obliga a mantenerme actualizada. Esto se ha dado de manera natural en mí a través de mi vida profesional”.

“Porque me gusta mi profesión y me gusta participar en la formación de otros nutriólogos, es apasionante”.

“La oportunidad de poder transmitir mis conocimientos de Odontología y por vocación”

“Con el fin de ayudar a la formación de los futuros enfermeros, compartiendo experiencias de mi vida profesional”.

“Porque pienso que el trabajo del médico no tiene sentido, sino, trasciende. Hay que compartir conocimientos y experiencias”.

Así mismo, se encontraron respuestas que indicaron que algunos docentes, una minoría, realiza la docencia como parte de sus actividades en la universidad o por circunstancias fortuitas:

“Es parte de mi trabajo como investigador”

“No lo decidí se dio de manera fortuita”

“Porque es una necesidad de mi institución”

Respecto a la opinión de los profesores participantes en cuanto a la implicación que tiene ser docente en su vida personal, las respuestas más relevantes fueron las relacionadas con los cambios actitudinales que éstos han experimentado.

¿Qué ha implicado en su vida personal ser docente en la universidad?

“Cambios de personalidad”

“Crecimiento en cuestiones como tolerancia, honestidad, capacidad de negociación, entendimiento de la conducta humana”

“Compromiso continuo de autorformación docente”

“Impacto positivo, crecimiento personal. Cambio de actitudes, aprendizaje, ser humilde y no ser protagonista”

Sin embargo, también se encontraron respuestas -en una minoría de los profesores participantes en el estudio- que expresaron que ser docente es un sacrificio:

“Implica dejar muchas cosas personales, descuidar a los hijos y a la familia, estudiar más y enseñar sin remuneración económica. Ha sido muy difícil ser docente”.

Sacrificio con la familia, he aprendido solo a solucionar problemas en el aula.

Tiempo que ocasiona que descuide el ámbito personal

No mucho

Respecto a la opinión de los profesores participantes de lo que consideran que ha sido lo más significativo de ser docentes, las respuestas con mayor porcentaje estuvieron relacionadas con el éxito que logran sus estudiantes al terminar la asignatura o la carrera e incorporarse al campo laboral. Algunas respuestas relevantes al fueron las siguientes:

¿Qué es lo más significativo que le ha ocurrido como docente universitario?

“Ver la superación de mis alumnos”

“Observar la transformación de mis alumnos”

“Ver el logro profesional de mis alumnos egresados”

“Ver que los estudiantes llevan a la práctica lo que aprendieron bien en el aula o en mi asignatura”

“Ver en los estudiantes un avance y mejora en el desempeño clínico gracias a su esfuerzo, así como el cambio que éstos tienen con los pacientes”

Estas tres primeras preguntas abiertas que indagaron acerca del sentimiento, emociones, actitudes y valores de los profesores participantes, respecto a su docencia, guardan relación con aprender y desaprender en la práctica de la docencia.

Respecto a las dos últimas preguntas concretas, que tienen que ver con lo que los profesores consideran que son sus competencias docentes, se encontró que las habilidades docentes y el uso de estrategias de enseñanza y de aprendizaje son las competencias con mayor porcentaje de respuestas. Por el contrario, el uso de las TIC son las competencias menos consideradas por los profesores.

¿Cuáles considera que son sus competencias docentes?

“Empatía con los alumnos”

“Creación de prácticas”

“Evaluar con materiales didácticos”

“La paciencia”

“Enseñarles a analizar”

“Reflexionar mi docencia”

“Actualizarme constantemente”

“Comunicar ideas y conceptos vigentes”

“Acompañamiento y trabajo en equipo”

“Fomentar la autonomía en los estudiantes”

“Evaluación de los aprendizajes”

Respecto a las competencias que los profesores necesitan mejorar, se encontró que el uso de TIC ocupa el mayor porcentaje, junto con el uso de técnicas didácticas y las estrategias de enseñanza y de aprendizaje.

¿Cuáles de las competencias docentes que desarrolla en clase considera que son áreas de mejora?

“Promover el aprendizaje autónomo”

“Elaborar exámenes, manejo correcto de las TIC”

“Incorporación del modelo por competencias, promover el aprendizaje autónomo”

“Aplicación de estrategias de enseñanza y de aprendizaje, organización del curso, elaboración de herramientas didácticas, actividades de trabajo en equipos”

“Técnicas y habilidades docentes, control del grupo”

“Aplicación del conocimiento a la práctica clínica”

“La retroalimentación de los estudiantes, la autoevaluación docente”

“Vincular los proyectos de la asignatura con los proyectos institucionales para ofrecerlos al sector social”

“Uso de dinámicas de grupo”

“La clínica, la ética, el trabajo interdisciplinario”

“Habilidades docentes, planificación del proceso de enseñanza y de aprendizaje, uso correcto de recursos tecnológicos”

“El laboratorio clínico y el campo práctico”

“La coevaluación”

“La formación docente”

“Prácticas quirúrgicas”

“Pedagogía”

“Organización de los contenidos, metodologías didácticas, vincular la teoría con la práctica”

“Uso de los conocimientos con los casos clínicos reales”

“Adecuaciones curriculares y secuencias didácticas”

Capítulo 6

Discusión, Conclusiones y

Propuesta de mejora

De acuerdo con los objetivos establecidos en este estudio, y con base en los resultados obtenidos, se describen en este capítulo la discusión y conclusiones a las que se ha llegado respecto a la exploración de la percepción de las competencias docentes de los profesores de las universidades públicas y privadas de la Península de Yucatán, México, apareciendo en primer lugar las universidades públicas.

Como último apartado de este capítulo, se presenta una propuesta para mejorar este trabajo y continuar con esta línea de investigación en otros contextos académicos de México.

6.1. Discusión y conclusiones de explorar las percepciones del profesorado de la Universidad Autónoma de Yucatán acerca de sus competencias docentes

El constructo de competencias docentes del profesorado universitario fue estudiado mediante la percepción de los participantes acerca de las acciones

DISCUSIÓN, CONCLUSIONES Y PROPUESTA DE MEJORA

pedagógicas que éstos llevan a cabo dentro del aula, todo ello en relación con la literatura científica relacionada y consultada para esta investigación.

Las percepciones respecto a las competencias docentes se pueden explorar desde la conciencia que tiene el profesor sobre el uso de éstas (De Vicenzi, 2009). En este sentido, este estudio pone de manifiesto que los profesores de la Universidad Autónoma de Yucatán perciben como competencias docentes propias aquellas relacionadas principalmente con el desarrollo de estrategias de enseñanza didácticamente sustentadas, en donde el contenido a enseñar está contextualizado en situaciones reales para la solución de problemas del área de la salud. En esta misma dirección estaría el trabajo de Paolini (2015), quien expone que para optimizar la docencia es importante, desde un inicio, que el docente tenga la capacidad de organizar su asignatura y difundir la información relacionada de manera clara y ordenada, poniendo de manifiesto los temas y actividades pertinentes que deberán impartirse durante las clases y posibilitando que los estudiantes tengan una conciencia clara del programa y de las expectativas del curso.

Una de las creencias que cuestiona esta tesis es que los profesores de la Universidad Autónoma de Yucatán sean competentes para realizar tareas relacionadas con las competencias de planificación de una asignatura, pero que al ser ésta implementadas en el aula, éstos tengan dificultades para desarrollar estrategias de enseñanza a partir de metodologías didácticas que les permitan contextualizar el contenido temático en situaciones reales orientadas a la solución de problemas. Esto se desprende de las respuestas dadas a la pregunta ¿Cuál de

DISCUSIÓN, CONCLUSIONES Y PROPUESTA DE MEJORA

las competencias docentes que desarrolla en clase considera que son áreas de mejora? Así, las respuestas se orientaron hacia la preocupación de los profesores por implementar correctamente en el aula lo aprendido en cursos de capacitación docente. Esto podría guardar relación con el hecho de que la Universidad Autónoma de Yucatán ha implementado cursos de formación para sus profesores, enfocados a planificar secuencias didácticas, pero aún no se les forma suficientemente para que éstos desarrollen habilidades docentes en el aula (PHIMEFI, 2015).

Todo este rango de competencias se relacionó con la dimensión de “Cognición de la función disciplinar” en este estudio, en coincidencia con Vázquez & Bárcena (2000), que exponen que el profesor universitario -formado o no para ser docente- interpreta cognitivamente lo que percibe de sus acciones y las hace conscientes, ya que el mundo adquiere sentido en la medida en que se percibe la actuación misma y toma significado al ser comparada ésta con las acciones de otros individuos.

Por otra parte, los resultados de esta tesis en este apartado apuntan en la misma dirección que Nogueira, Rivera & Blanco (2005), quienes destacan la importancia de que los profesores universitarios, específicamente del área de la salud, sean competentes para formar profesionales en esta área, por lo que deben formarse constantemente para llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje a través de estrategias didácticas cuyas actividades estén vinculadas a su futura práctica profesional y en el contexto de los problemas que deberán ser resueltos en el campo laboral.

DISCUSIÓN, CONCLUSIONES Y PROPUESTA DE MEJORA

En cuanto a la percepción que tienen los docentes participantes de la Universidad Autónoma de Yucatán acerca de las competencias docentes relacionadas con la dimensión de “Metacognición”, se encontró que todos muestran y fomentan respeto y apego a las normas, reglas y deberes del profesional de la salud, durante el proceso de enseñanza y de aprendizaje. De igual modo, todos fomentan la autonomía de los estudiantes, a través del acompañamiento académico y la supervisión de la evolución y desarrollo del aprovechamiento de cada uno de éstos.

También se encontró que los profesores participantes perciben que las competencias docentes en las que desarrollan proyectos académicos con los estudiantes, para detectar necesidades y encontrar soluciones pertinentes, son puestas en práctica durante su ejercicio docente. Así mismo, los participantes exponen que se autoevalúan, reflexionan sobre su labor docente y detectan necesidades en el proceso de enseñanza-aprendizaje, que los motiva a buscar capacitarse de forma continua. Esto guarda relación con las observaciones de Solar & Díaz (2009) acerca de que el profesor es un sujeto reflexivo, racional, que toma decisiones, emite juicios y tiene creencias que guían y orientan su conducta, pero que, no obstante, en ocasiones no es consciente del tipo de enseñanza que realiza, precisamente porque muchas cosas suceden simultáneamente durante una clase y es algunas veces difícil, para ciertos docentes, tener el control de lo que allí ocurre.

También la evidencia encontrada aquí sobre la autoevaluación que realiza el profesorado participante es un medio idóneo, como expone Ayzum (2012), para detectar fortalezas y debilidades que permitan mejorar la práctica pedagógica.

DISCUSIÓN, CONCLUSIONES Y PROPUESTA DE MEJORA

Los docentes de ciencias de la salud de la Universidad Autónoma de Yucatán perciben que sus competencias docentes relacionadas con la dimensión de “Comunicación” están presentes en el aula, ya que todos analizan el contexto antes de comenzar sus clases y proponen mejoras ante las áreas de oportunidad educativas detectadas, para intervenir en beneficio de los estudiantes y de sus compañeros docentes. Así mismo, expusieron que utilizan un lenguaje adecuado para la disciplina que enseñan y fomentan en los estudiantes lecturas propias del área de salud, que permitan que los estudiantes se vayan familiarizando con el lenguaje propio de esta disciplina, algo señalado como muy positivo por Keidar (2006).

En conclusión, todos los profesores de la Universidad Autónoma de Yucatán participantes en este estudio perciben positivamente el desarrollo de sus habilidades docentes, que les permiten comunicarse de manera pertinente con los estudiantes y transmitirle a estos la información de manera clara y correcta.

En cuanto a las competencias docentes relacionadas con la dimensión “Socialización”, los participantes de la Universidad Autónoma de Yucatán manifestaron que perciben positivamente el desarrollo de dichas competencias, a través del desarrollo de proyectos educativos enlazados con el proyecto institucional, buscando dar respuesta a las necesidades sociales de las ciencias de la salud y contextualizando la práctica profesional de los estudiantes. De igual manera, exponen que manifiestan una actitud positiva durante la enseñanza de sus asignaturas, esperando ser un modelo para sus estudiantes. Además, fomentan el trabajo en equipo con sus pares, que facilita el trabajo académico de la universidad,

DISCUSIÓN, CONCLUSIONES Y PROPUESTA DE MEJORA

y perciben también positivamente actitudes de responsabilidad, disposición, respeto, equidad de género, religión, ideologías, etc. Todas estas competencias tienen un vínculo cercano a las competencias docentes de la dimensión de “Disposición a la docencia”, ya que los profesores de esta universidad asumen el papel de modelo y guía para sus estudiantes, y, así mismo, demuestran seguridad profesional frente a la diversidad de comportamientos de los estudiantes, para ayudarles en su formación.

También, todos los profesores participantes expusieron que buscan mejorar su práctica docente, para que ésta se ajuste a una docencia de calidad, por lo que están en constante búsqueda de actualización y formación en ámbitos relacionados con la pedagogía, docencia y educación. Esto es coincidente con el trabajo de Mas (2011), quien razona que es necesario actualizar continuamente a los profesores universitarios a través de un plan formativo y contextualizado, dadas las demandas sociales y de los estudiantes que llegan hoy a la universidad.

De este modo, los profesores de la Universidad Autónoma de Yucatán tienen una percepción positiva acerca de sus competencias docentes en todas las dimensiones del instrumento de recolección de datos. No obstante, habría que indagar más para detectar las razones por las que hubo una percepción deficiente acerca de la aplicación de las competencias relacionadas con la implementación de estrategias de enseñanza y de aprendizaje en las aulas. Naturalmente, una primera explicación podría tener que ver con la procedencia disciplinar de los participantes (ciencias de la salud) y su desconocimiento original de las principales herramientas pedagógicas que debe poseer un docente eficaz en educación superior, algo que

DISCUSIÓN, CONCLUSIONES Y PROPUESTA DE MEJORA

no sucede sólo con este ámbito disciplinar, sino que es común a muchas carreras universitarias.

6.2. Discusión y conclusiones de explorar las percepciones del profesorado de la Universidad Autónoma de Campeche acerca de sus competencias docentes

En cuanto a la Universidad Autónoma de Campeche, los profesores participantes en este trabajo perciben el desarrollo de sus competencias docentes relacionado con la identificación de contenidos disciplinares implementados secuencialmente con una lógica que atiende a las ciencias de la salud y a la metodología pedagógica utilizada. Un contexto de investigación adecuado para estos hallazgos lo proporciona el estudio de Jofré (2009), quien indaga acerca de cuáles son las competencias que requieren los profesores de educación media superior, con el fin de formar a los futuros estudiantes de educación superior con los conocimientos necesarios que les permita comprender el mundo en el que viven y la realidad a la que se enfrentarán cuando sean profesionistas. Jofré identifica dos nudos críticos: el primero respecto a la percepción que los profesores participantes en su estudio tienen de sus competencias docentes, afirmando que existe una falta de manejo de estrategias que les permita intervenir acertadamente en el proceso de enseñanza y de aprendizaje, como planificación curricular, creación de un ambiente de aula propicio para el aprendizaje de todos los alumnos y sus procesos de aprendizaje, y elaboración de instrumentos de evaluación que le permitan ir

DISCUSIÓN, CONCLUSIONES Y PROPUESTA DE MEJORA

acompañando el proceso de aprendizaje de cada uno de los estudiantes. Otro nudo crítico encontrado en este estudio tiene que ver con la formación disciplinar para la docencia, que, en este caso, catalogan los participantes como deficiente en áreas clave para el ejercicio profesional de la docencia.

Sí se encontró en la Universidad Autónoma de Campeche que los profesores participantes tuvieron una percepción positiva respecto a sus competencias docentes relacionadas con la dimensión “Gestión del proceso de enseñanza y de aprendizaje”, lo cual puede estar relacionado con que los profesores fomenten la resolución de problemas en los estudiantes a través del desarrollo de estrategias de enseñanza y diseñen instrumentos de evaluación de acuerdo con el contenido disciplinar de las ciencias de la salud. Estos resultados están en consonancia con el análisis de las competencias docentes basadas en la perspectiva de los estudiantes que han llevado a cabo autores como Díez & García (2010), que afirman que los estudiantes universitarios tienen expectativas concretas en relación a cómo se van a desarrollar las diversas asignaturas durante el curso de su carrera. De este modo, esperan que sus profesores implementen estrategias basadas en la realización de trabajos grupales, el registro de tareas y actividades, la optimización del tiempo mediante herramientas tecnológicas, así como el uso de diversos ambientes de aprendizaje no siempre presencial, como las aulas virtuales y los procedimientos de enseñanza-aprendizaje en línea. Esto significa que existe la necesidad de que los profesores universitarios estén capacitados y actualizados en el uso e implementación de metodologías y recursos innovadores (Herrera &

DISCUSIÓN, CONCLUSIONES Y PROPUESTA DE MEJORA

Lorenzo, 2009), que, especialmente en el caso de las tecnologías de la información y la comunicación, los estudiantes ya utilizan en su vida diaria.

Respecto a la percepción que los profesores participantes tienen de las competencias docentes relacionadas con la dimensión de “Metacognición”, en la Universidad Autónoma de Campeche se encontró que todos los participantes demuestran y fomentan el respeto y apego a las normas, reglas y deberes del profesional de la salud durante el curso de su carrera. También perciben que fomentan la autonomía de los estudiantes, que éstos se sienten acompañados y supervisados académicamente por sus profesores y que autoevalúan su práctica docente, reflexionan y analizan sus clases y su actitud, valores y principios personales, lo que les permite buscar la autoformación continua como docentes.

En coherencia con otros trabajos relacionados, como el de Cabalín et al. (2010), parece que el profesorado reflexiona acertadamente sobre sus propias competencias docentes y sobre la manera en cómo se representa la docencia cognitivamente en éstos. Esto supone, o debería suponer, la existencia de una motivación suficiente para analizar la práctica docente y satisfacer las necesidades disciplinares y pedagógicas de la asignatura impartida.

En cuanto a la percepción que dichos profesores tienen de sus competencias docentes relacionadas con la dimensión de “Comunicación”, también se encontró que analizan el contexto antes de iniciar sus clases, favorecen la comprensión del contenido disciplinar de las ciencias de la salud, a través de un lenguaje idóneo, fomentan la lectura de artículos de investigación y divulgación, y demuestran habilidades docentes adecuadas para el nivel de educación superior,

DISCUSIÓN, CONCLUSIONES Y PROPUESTA DE MEJORA

específicamente de las ciencias de la salud. Así mismo, manifiestan que comunican la información con un sustento científico y técnico, haciendo uso de estrategias didácticas de interacción con los estudiantes.

Estos resultados indican que los profesores de la Universidad Autónoma de Campeche son conscientes de la práctica docente que llevan a cabo en su institución. Sin embargo, no se pudo constatar si estos docentes están formados para ejercer dicha labor. Se espera que estudios posteriores con la misma población permitan profundizar al respecto.

En cuanto a las dimensiones de “Socialización” y “Disposición a la docencia”, se encontró que los profesores de la Universidad Autónoma de Campeche tienen una percepción positiva, por lo que llevan a cabo proyectos educativos alineados con su institución, muestran una actitud positiva, contextualizan su práctica y exponen el conocimiento y las habilidades pedagógicas adecuadas a la disciplina que enseñan. Además, fomentan el trabajo en equipo y facilitan la interacción académica en la toma de decisiones, para mejorar el proceso de enseñanza y de aprendizaje. Así mismo, muestran virtudes, valores y principios propios de las disciplinas de las ciencias de la salud.

Se concluye al respecto que los profesores de esta universidad, en función de las respuestas analizadas en este trabajo, tienen consciencia de las competencias docentes que desarrollan al impartir sus asignaturas, y de que a través de la reflexión de su docencia detectarán áreas de oportunidad de mejora para su formación continua como docentes.

DISCUSIÓN, CONCLUSIONES Y PROPUESTA DE MEJORA

6.3. Discusión y conclusiones de explorar las percepciones del profesorado de la Universidad de Quintana Roo acerca de sus competencias docentes

En cuanto a la Universidad de Quintana Roo, que es la universidad pública más joven de la Península de Yucatán, México, se encontró que todos los profesores coinciden en percibir un uso suficiente de las competencias docentes relacionadas con la aplicación de conocimientos y habilidades pedagógicas, lo que coincide con el trabajo de Núñez & Gutiérrez (2012), que analiza la opinión de los médicos a cargo de la formación de estudiantes de medicina en la práctica clínica de sus estudiantes. Explorando las similitudes entre ambos trabajos, se podría decir que los estudiantes llegan a sus prácticas médicas bien preparados en cuanto a la teoría, lo que indica que el programa teórico es completo, y se da una presencia de competencias clínicas bien fundamentadas. Sin embargo, se siguen impartiendo excesivos contenidos teóricos y, en muchos casos, irrelevantes, de escasa utilidad para los estudiantes en el momento de iniciar su práctica profesional, sobre todo porque los cambios científicos son rápidos en las ciencias de la salud. Así mismo, parece que la enseñanza sigue estando centrada en el profesor, con el uso de metodologías poco activas y basada en lecciones magistrales, algo que es necesario superar.

Respecto a lo encontrado específicamente con los profesores de la Universidad de Quintana Roo, la percepción que éstos tienen de las competencias docentes relacionadas con la dimensión de “Gestión de los procesos de enseñanza y de aprendizaje” está orientada hacia la resolución de problemas, mediante

DISCUSIÓN, CONCLUSIONES Y PROPUESTA DE MEJORA

estrategias de enseñanza, aplicando conocimientos y metodologías pedagógicas y didácticas idóneas para las disciplinas de la salud.

En cuanto a la dimensión de “Metacognición”, se encontró que los profesores de esta universidad son conscientes del desarrollo de competencias docentes relacionadas con el respeto y apego a las normas y deberes del profesional de la salud, durante el proceso de enseñanza y de aprendizaje. En esta dirección, Alterio & Ruíz (2010) llevaron a cabo un estudio con profesores de medicina, para evaluar el efecto de la mediación metacognitiva sobre las estrategias de enseñanza, concluyendo que los docentes participantes cambiaron su actitud y la manera de pensar ante la responsabilidad que conlleva el proceso educativo, concretando la evaluación de su propia práctica pedagógica. De igual manera, hubo en dicho trabajo una alta satisfacción de los participantes hacia un programa de mediación metacognitiva, válido para mediar sobre el pensamiento del docente, con el fin de modificar su actitud y su acción en los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

Así, los profesores de la Universidad de Quintana Roo muestran una percepción hacia la dimensión de “Comunicación” que favorece, durante la impartición de sus asignaturas, la comprensión del contenido a enseñar, a través del uso de un lenguaje adecuado para las ciencias de la salud.

En relación con las dimensiones de “Socialización” y “Disposición a la docencia”, se encontró que los profesores de la Universidad de Quintana Roo perciben como positivas todas las competencias relacionadas con dichas dimensiones, resaltando las competencias donde se demuestra responsabilidad, disposición y respeto a los estudiantes, equidad de género, religión, ideologías, etc.

DISCUSIÓN, CONCLUSIONES Y PROPUESTA DE MEJORA

Así mismo, la mayoría de los profesores desarrollan competencias relacionadas con mostrar seguridad profesional, dando así ejemplo a sus estudiantes.

En términos generales, se encuentra que los participantes de estas tres universidades públicas de la Península de Yucatán, México, manifestaron similitud de respuestas respecto a la percepción de sus propias competencias docentes. Esto podría estar relacionado con la existencia de un perfil profesional común asociado al tipo de universidad (pública) en la que se imparte docencia, de modo que este profesorado habría desarrollado unas características profesionales ligadas al uso de determinadas competencias docentes (Fernández, 2015) y conducente a la conformación de una identidad profesional particular vinculada al entorno de trabajo y características de las instituciones públicas de educación superior mexicanas.

A continuación se presentan las conclusiones sobre la percepción que tienen los profesores de las universidades privadas de la Península de Yucatán, México.

6.4. Discusión y conclusiones de explorar las percepciones del profesorado de la Universidad Anáhuac Cancún acerca de sus competencias docentes

Los participantes de la Universidad Anáhuac Cancún perciben el desarrollo de sus competencias docentes relacionadas con la evaluación de los aprendizajes de modo que dicha evaluación conlleve: un diagnóstico de conocimientos previos, una valoración del proceso formativo y la integración de la teoría con la práctica por

DISCUSIÓN, CONCLUSIONES Y PROPUESTA DE MEJORA

parte de los estudiantes. Así mismo, los participantes de esta universidad identifican los contenidos a enseñar y la secuencia en la que se impartirán de acuerdo a un sustento pedagógico.

Existe evidencia convergente entre estos resultados y los de otros estudios similares, como el de Abarca et al. (2014), quienes comentan que la comunidad académica de Chile ha propuesto políticas educativas para llevar a cabo una evaluación del aprendizaje en el nivel superior, en coherencia con las decisiones didácticas adoptadas, los propios programas de evaluación, la consistencias de los propósitos, objetivos, contenidos y actividades, y los proyectos de enseñanza y aprendizaje de la institución en la que se realizan dichas acciones.

Otra competencia que es percibida por los profesores de la Universidad Anáhuac Cancún es la de fomentar la resolución de problemas a través de estrategias de enseñanza, también con un sustento pedagógico y didáctico idóneo para las ciencias de la salud. Así mismo, perciben ser competentes para hacer comprender el contenido de las materias de una manera clara, sencilla y con un lenguaje adecuado para las disciplinas de ciencias de la salud.

Los profesores de la Universidad Anáhuac Cancún perciben las competencias docentes vinculadas con el desarrollo de proyectos educativos de forma que estas den respuesta a necesidades sociales y de salud, con responsabilidad, disposición y servicio. Así mismo, estos profesores muestran seguridad profesional, a manera de modelo para sus estudiantes. Esto coincide con el trabajo de Parra et al. (2010), quienes exponen que el profesor de ciencias de la salud debe ser facilitador, orientador y guía en la incorporación de proyectos de

DISCUSIÓN, CONCLUSIONES Y PROPUESTA DE MEJORA

enseñanza y aprendizaje colaborativos, que responsabilicen a los estudiantes y los habilite para trabajar en equipo, contribuyendo a mejorar su actitud y sus relaciones interpersonales y de comunicación, habilidades todas ellas requeridas en un buen profesional de la salud.

Es importante mencionar que una minoría de profesores de esta universidad percibió negativamente el desarrollo de competencias docentes asociadas a identificar los recursos tecnológicos como medio para el desarrollo de la asignatura, fomentar la autonomía de los estudiantes a través del acompañamiento académico, y supervisar la evolución y desarrollo del proceso de enseñanza y de aprendizaje de cada estudiante. Otra competencia que fue percibida insuficientemente fue la de desarrollar proyectos con los estudiantes para la detección de necesidades académicas. Así mismo, se percibió como no propias las competencias vinculadas con demostrar las habilidades docentes adecuadas en el aula, involucrarse en la eficacia y calidad de su práctica docente, y buscar formarse constantemente en áreas de pedagogía, educación y docencia.

Estos resultados pueden guardar relación con los diferentes roles profesionales que los docentes llevan a cabo en las universidades privadas, distintos de los que caracterizan al profesorado de las universidades públicas. Así, especialmente en México, bastantes de los docentes de instituciones privadas de educación superior están antes preocupados por las condiciones salariales y contractuales de su trabajo que por el desarrollo de las competencias docentes que les puedan llevar a mejorar como profesor universitario. Además, muchos de estos docentes laboran también en otras instituciones de educación superior o son

DISCUSIÓN, CONCLUSIONES Y PROPUESTA DE MEJORA

profesionistas liberales, lo que les lleva a percibir su compromiso con las competencias de mejora docente en las carreras en las que imparten docencia sólo como un complemento posible e innecesario.

6.5. Discusión y conclusiones de explorar las percepciones del profesorado de la Universidad Anáhuac Mayab acerca de sus competencias docentes

Los participantes de la Universidad Anáhuac Mayab perciben un desarrollo adecuado de sus competencias docentes relacionadas con:

- el uso pedagógico de estrategias de enseñanza,
 - la aplicación de conocimientos y habilidades para el diseño de instrumentos de evaluación de los aprendizajes de acuerdo al contenido disciplinar,
 - el fomento del respeto y apego a normas del área de la salud, como parte de su formación profesional,
 - las habilidades docentes en el aula que les permiten comunicar adecuadamente la información necesaria y pertinente,
 - la comunicación de la información con bases científicas,
 - el desempeño de su docencia dirigiendo a los estudiantes con actitud positiva y con conocimientos y habilidades pedagógicas para el manejo del grupo,
 - responsabilidad, disposición y respeto a sus estudiantes,
- eficacia y calidad de su práctica docente.

DISCUSIÓN, CONCLUSIONES Y PROPUESTA DE MEJORA

Por el contrario, las competencias que fueron percibidas de forma negativa fueron las relacionadas con el desarrollo de proyectos con los estudiantes, para hallar necesidades académicas y llevar a cabo su autoevaluación a través de la reflexión de su docencia, con el fin de indagar acerca de su actitud, sus valores y principios personales. Estos resultados correlacionan negativamente con lo expuesto por Atluru et al. (2015), quienes indican que la educación basada en proyectos, como metodología de enseñanza, permite a los profesores universitarios y a los estudiantes involucrarse en procesos de mejora durante su formación, y motiva a los estudiantes a participar en proyectos más grandes del centro médico donde realicen sus prácticas y en donde contextualicen su aprendizaje.

Quizá la explicación a estos resultados pudiera estar conectada con lo ya expuesto acerca de los diferentes roles profesionales que los docentes llevan a cabo en las universidades privadas y públicas, alejados por el interés hacia la mejora de competencias y estrategias docentes alternativas, y más interesados en otro tipo de mejoras asociadas a las condiciones laborales.

6.6. Discusión y conclusiones de explorar las percepciones del profesorado de la Universidad Modelo acerca de sus competencias docentes

La percepción de las competencias docentes por parte de los profesores de la Universidad Modelo está orientada hacia el diseño o modificación de un programa de asignatura, así como de instrumentos de evaluación de acuerdo al contenido disciplinar, y con los conocimientos y habilidades pedagógicamente adecuados al

DISCUSIÓN, CONCLUSIONES Y PROPUESTA DE MEJORA

nivel educativo superior. Así mismo, se perciben adecuadamente competencias docentes vinculadas con el análisis del contexto, en donde los profesores reflexionan sobre su práctica docente y detectan fortalezas y áreas de oportunidad para mejorar en beneficio de los estudiantes.

Otra competencia percibida positivamente por los participantes de esta universidad es la relacionada con mostrar responsabilidad, disposición y respeto a los estudiantes, así como hacia la equidad de género, religión, ideología, etc.

Además, los profesores de la Universidad Modelo perciben como competencia docente el involucramiento en la eficacia de su práctica docente, de tal manera que están en constante búsqueda de formación en áreas de pedagogía, docencia y educación.

Las competencias que fueron percibidas de forma negativa por los profesores participantes de esta universidad están vinculadas con la autoevaluación docente, el fomento de la autonomía de los estudiantes, el desarrollo de proyectos con los alumnos, y que estos estén vinculados con los proyectos de la institución educativa, buscando dar respuesta a las necesidades sociales de las ciencias de la salud. Otra competencia detectada negativamente fue la de guiar a los estudiantes con actitud positiva y con conocimientos y habilidades pedagógicas para el manejo del grupo.

DISCUSIÓN, CONCLUSIONES Y PROPUESTA DE MEJORA

6.7. Discusión y conclusiones de explorar las percepciones del profesorado de la Universidad Marista acerca de sus competencias docentes

Los profesores participantes de la Universidad Marista perciben positivamente sus competencias docentes en función de los conocimientos y las habilidades pedagógicas para la resolución de problemas, para el desarrollo de estrategias de enseñanza, así como para el diseño y la modificación de programas de asignatura. Así mismo, perciben positivamente las competencias docentes relacionadas con el fomento al respeto y el apego a las normas y reglas del profesional de la salud. Otras competencias que son percibidas adecuadamente por los profesores de esta universidad se relacionan con la dimensión de Comunicación y hacen referencia a favorecer la comprensión del contenido a enseñar, a través del uso de un lenguaje adecuado para la disciplina, así como a comunicar la información con sólida base científica y técnica, haciendo uso de estrategias didácticas de interacción con los estudiantes, para facilitarles la comprensión de dicha información.

Además, los profesores de la Universidad Modelo perciben adecuadamente el desarrollo de competencias vinculadas con demostrar responsabilidad, disposición y respeto a los estudiantes, así como con demostrar seguridad profesional como ejemplo frente a la diversidad de comportamientos de los estudiantes, como parte de su formación pertinente y adecuada para la disciplina de la salud. En este sentido, estos resultados son muy positivos y coincidentes con la defensa que Duvivier, Van Denle, Van Der Vleuten & Sherpbier (2009) reportan

DISCUSIÓN, CONCLUSIONES Y PROPUESTA DE MEJORA

en su estudio sobre las habilidades que se debe fomentar en los estudiantes de medicina clínica (el respeto y la actitud positiva), ya que es importante que el profesional de la salud, ante situaciones de dolor y de desánimo por parte de los pacientes, demuestre que está capacitado para resolver el problema con la mejor disposición, servicio y profesionalismo.

Las competencias que fueron percibidas negativamente por los profesores de esta universidad se relacionan con integrar recursos tecnológicos idóneos para el desarrollo de las estrategias de enseñanza y de aprendizaje, de tal manera que la información sea administrada de manera adecuada para optimizar dicho proceso educativo. Así mismo, se percibió como negativo el desarrollo de proyectos con los estudiantes, el fomento a la lectura de artículos de investigación y divulgación del área de la salud, el desarrollo de proyectos educativos alineados al proyecto institucional y la búsqueda de formación para mejorar su docencia. En este sentido, Vaismoradi, Turunen & Bundas (2013) exponen la necesidad de inducir a los estudiantes del área de la salud para que realicen investigación de calidad, en divergencia de lo encontrado en esta universidad. Esto es especialmente relevante, pues la diferencia principal en la formación de un mismo profesional de la salud pudiera radicar en la oportunidad que se le dé la posibilidad de realizar proyectos y estudios de investigación desde su formación en salud.

A continuación se presentan la discusión y las conclusiones de comparar las variables “Edad”, “Sexo” y “Años de docencia” con las competencias docentes de los profesores participantes en cada una de las universidades participantes.

DISCUSIÓN, CONCLUSIONES Y PROPUESTA DE MEJORA

6.8 Discusión y conclusiones de comparar la variable Edad y las percepciones de las competencias docentes del profesorado universitario

Se encontró que en la Universidad Autónoma de Yucatán la edad de los profesores no presenta relación significativamente estadística con la percepción que éstos tienen de sus competencias docentes.

Respecto a la variable “Edad” y su relación con la percepción de las competencias docentes de los profesores de la Universidad Autónoma de Campeche, únicamente existe relación con las competencias docentes vinculadas con la dimensión de Comunicación. Esto podría significar que la información que se comunica a los estudiantes es modulada en función de la edad del profesor, algo que resulta coherente y que coincide con los trabajos de Friz, Sanhueza & Figueroa (2011) y Medeiros (2012), quienes señalan que la experiencia que dan los años de docencia a los profesores universitarios les permite mejorar su práctica pedagógica.

En la Universidad de Quintana Roo, la Edad presenta relación con todas las competencias menos con la de la competencia docente vinculada con la dimensión de Socialización. Por lo tanto, la edad no influye en fomentar el trabajo en equipo, en demostrar responsabilidad, disposición y respeto a los estudiantes, así como en asumir el papel de guía académico.

Respecto a la Universidad Anáhuac Cancún, se concluye que la edad de los participantes es divergente sólo con la percepción de las competencias vinculadas con la dimensión de Gestión del proceso de enseñanza y de aprendizaje. Así, la edad de los profesores no influye en el fomento de la resolución de problemas a

DISCUSIÓN, CONCLUSIONES Y PROPUESTA DE MEJORA

través del desarrollo de estrategias de enseñanza, aplicando los conocimientos y las metodologías pedagógicas y didácticas.

Así mismo, no hay relación en cuanto a integrar recursos tecnológicos en la impartición de las asignaturas y la edad de los docentes, así como con aplicar los conocimientos y las habilidades para el diseño de instrumentos de evaluación de los aprendizajes.

Se encontró que en la Universidad Anáhuac Mayab la edad de los profesores no presenta relación con la percepción que éstos tienen de sus competencias docentes.

Respecto a la relación entre la variable “Edad” y la percepción de las competencias docentes de los profesores de la Universidad Modelo, existe relación con las competencias docentes vinculadas con las dimensiones de Gestión del proceso de enseñanza y de aprendizaje, así como con la de Disposición a la docencia.

Finalmente, la edad de los profesores de la Universidad Marista no tiene relación con la percepción que éstos tienen de sus competencias docentes.

6.9 Comparaciones entre la variable Sexo y las percepciones de las competencias docentes del profesorado universitario

La variable Sexo no presenta relación con la percepción de las competencias docentes de los profesores de la Universidad Autónoma de Yucatán, así como de la Universidad Autónoma de Campeche, la Universidad de Quintana Roo, la

DISCUSIÓN, CONCLUSIONES Y PROPUESTA DE MEJORA

Universidad Anáhuac Cancún y la Universidad Modelo. Sin embargo, la variable “Sexo” en los profesores de la Universidad Anáhuac Mayab presenta significación estadística respecto a la percepción de sus competencias docentes vinculadas con la dimensión de Comunicación, es decir, el sexo de los participantes de esta universidad influye en la manera de comunicar la información en el aula, para que sea comprendida adecuadamente por los estudiantes.

La edad de los profesores de la Universidad Marista presenta relación estadística con la percepción de sus competencias docentes vinculadas con la dimensión de Metacognición, por lo que se infiere que el sexo de estos participantes influye para que se fomente el respeto a los deberes del profesional de la salud, a la autonomía de los estudiantes, así como a llevar a cabo el acompañamiento académico y evolución de la formación de los estudiantes y el desarrollo de proyectos para detectar necesidades de los alumnos.

6.10 Comparaciones entre la variable Años de docencia y las percepciones de las competencias docentes del profesorado universitario

En cuanto a la variable “Años de docencia”, se concluye que ésta no se relaciona con la percepción de las competencias docentes de los profesores de la Universidad Autónoma de Yucatán, así como de los profesores de la Universidad Marista. Cabe señalar que la primera es una institución pública y la segunda es una institución privada.

DISCUSIÓN, CONCLUSIONES Y PROPUESTA DE MEJORA

Respecto a los profesores de la Universidad Autónoma de Campeche, éstos manifiestan una relación de dicha variable con la percepción de las competencias docentes vinculadas con la dimensión de Metacognición. Esto significa que cuantos más años de docencia acumulen los profesores de esta universidad, más conscientes son para fomentar el respeto y el apego a las normas, reglas y deberes del profesional de la salud. Así mismo, son conscientes estos profesores de fomentar la autonomía de los estudiantes a través del acompañamiento académico y la supervisión del proceso de aprendizaje.

Otra competencia que se percibe y se relaciona aquí con el sexo de los participantes es la del desarrollo de proyectos con los estudiantes, a partir de una metodología diferente e innovadora.

Estos resultados se pueden comparar con los encontrados por Matas & Quipe (2014), quienes exponen que los docentes participantes afirman utilizar metodologías que fomentan un aprendizaje activo. Así mismo, manifiestan que llevan a cabo una evaluación de los aprendizajes utilizando distintos procedimientos y técnicas. También indican que cooperan con otros docentes para planificar su docencia. Sin embargo, en este estudio se pudo constatar que los docentes tienden a utilizar métodos expositivos y tienden a gestionar los conflictos en el aula con disciplina y rigor, aunque al mismo tiempo se preocupan por adaptar la evaluación a las características del alumnado. También manifestaron un gran compromiso hacia la enseñanza del contenido disciplinar.

Respecto a los profesores de la Universidad de Quintana Roo, la variable “Años de docencia” influye en la percepción de las competencias docentes

DISCUSIÓN, CONCLUSIONES Y PROPUESTA DE MEJORA

vinculadas con la dimensión de Cognición de la función disciplinar. Así, cuantos más años de docencia y más experiencia en el aula, los profesores de esta universidad perciben elaborar y modificar su planeación didáctica haciendo uso de sus conocimientos y su experiencia, para desarrollar estrategias de enseñanza que faciliten el aprendizaje de los estudiantes.

Los años de docencia de los participantes de la Universidad Anáhuac Cancún (siendo esta universidad privada) influyen en la percepción que estos tienen de sus competencias docentes, en este caso, de todas las dimensiones analizadas.

En cuanto a la influencia que tienen los años de docencia en la percepción de las competencias docentes de los profesores de la Universidad Anáhuac Mayab, ésta está vinculada a las dimensiones de Gestión del proceso de enseñanza y de aprendizaje, así como a la de Socialización. De este modo, la experiencia que dan los años de docencia en los participantes de esta universidad está relacionada con la manera de identificar e integrar los recursos tecnológicos como medio para el desarrollo de la asignatura. De igual manera, los participantes de esta universidad, de acuerdo con sus años de docencia, fomentan la resolución de problemas con el uso de metodologías didácticas innovadoras.

Respecto a la dimensión de Socialización, hay relación entre los años de docencia y el desarrollo de proyectos que involucren a la institución, así como el fomento al trabajo en equipo, la responsabilidad, disposición y respeto a los estudiantes.

DISCUSIÓN, CONCLUSIONES Y PROPUESTA DE MEJORA

6.11 Discusión y conclusiones de la opinión del profesorado universitario de ciencias de la salud acerca de su práctica docente

Las preguntas abiertas obtienen respuestas elaboradas de forma narrativa por los participantes, lo que permite tener una cercanía de lo que piensan estos, sienten y quieren expresar (Corral, 2010).

El apartado del cuestionario que indagó en los participantes su opinión acerca de su práctica docente a través de preguntas abiertas, permitió tener una visión cercana a los motivos que llevaron cada participante a tomar la decisión de ser docente, así como a lo que ha implicado en su vida personal ser docente y qué experiencias significativas han tenido con la docencia. También, mediante preguntas abiertas, se indagó respecto a la consciencia que el participante tiene de las competencias que desarrolla durante la impartición de su asignatura y las que debe mejorar. Cabe mencionar que de los 315 profesores participantes en el estudio, un 82 % respondió a todas las preguntas abiertas.

Las respuestas de las preguntas abiertas se compararon con las respuestas de los reactivos de la escala tipo Likert, encontrando que en las universidades públicas hay incongruencias entre lo que se percibe como desarrollo de competencias docentes y lo que se manifiesta en las respuestas a las preguntas abiertas. Esto sucede en el caso de la Universidad Autónoma de Yucatán, la Universidad Autónoma de Campeche y la Universidad de Quintana Roo (universidades públicas), en las que sus profesores perciben como positivas todas las competencias vinculadas con las dimensiones del instrumento de recogida de

DISCUSIÓN, CONCLUSIONES Y PROPUESTA DE MEJORA

datos, pero que, sin embargo, en el caso de las respuestas de las preguntas abiertas el 75% acepta ser docente por invitación o por situaciones de la casualidad. Así mismo, los participantes de estas universidades exponen que no pueden llevar a la práctica lo que es teórico y que siguen implementando una docencia tradicional, aun teniendo en cuenta que han recibido cursos de habilitación pedagógica (PIHMEFI, 2015). Esto guarda relación con la afirmación que hacen Núñez & Gutiérrez (2012, p. 147):

Un aspecto particularmente importante es que, en el ambiente formativo de la medicina clínica (en el ámbito del hospital universitario), se detecta una escisión entre la docencia y la asistencia que repercute negativamente sobre la formación del futuro médico. Paralelamente, la docencia práctica, si bien se ha incrementado en cantidad, no ha mejorado excesivamente en calidad, y las actividades prácticas tanto básicas como clínicas adolecen en ocasiones de falta de pertinencia o de exceso de pasividad por parte del estudiante. Por tanto, el clima educativo en el entorno clínico tiene un gran margen de mejora.

Un 47% de los participantes de estas universidades públicas expone que la docencia ha implicado para ellos cambios en su actitud docente de manera positiva, pero también de manera negativa. Así mismo, mencionan que necesitan mejorar sus técnicas didácticas.

A diferencia de los participantes de las universidades públicas, los profesores de la Universidad Anáhuac Cancún, Universidad Anáhuac Mayab, Universidad

DISCUSIÓN, CONCLUSIONES Y PROPUESTA DE MEJORA

Modelo y Universidad Marista (universidades privadas) presentan más congruencia en sus respuestas de las preguntas abiertas, en comparación con las obtenidas de los reactivos de la escala tipo Likert.

El 93% de los profesores de las universidades privadas manifiesta que son docentes por vocación y que además de atender su práctica profesional en el área de la salud realizan la docencia como un complemento que les da satisfacción intelectual y personal. Así mismo, mencionan que es significativo para ellos el éxito de sus estudiantes, ya que de esa manera ven reflejado su trabajo como docentes. Además, son conscientes de que necesitan formarse y mejorar sus habilidades en el aula.

La mayoría de los profesores de las universidades privadas manifiesta motivación hacia la labor docente y un ímpetu por formarse para mejorar su docencia, a diferencia de los participantes de las universidades públicas.

Ciertamente, existen contradicciones entre lo que indica uno y otro grupo de participantes (universidad pública-universidad privada) en función de las respuestas que dan a las preguntas de tipo cerrado (escala Likert) y las que dan a las preguntas de tipo abierto. Es por ello necesario seguir avanzando en el propósito de este estudio, para poder comprender de forma más profunda qué ha ocurrido en la expresión de las percepciones sobre competencias docentes según los participantes hayan respondido de manera más cuantitativa o cualitativa. Una de las posibles hipótesis explicativas podría guardar relación con las características metodológicas intrínsecas de cada modo de obtener información de los participantes (más estructurado-cuantitativo o menos estructurado-cualitativo).

DISCUSIÓN, CONCLUSIONES Y PROPUESTA DE MEJORA

Quizá las preguntas abiertas han permitido aflorar impresiones de tipo biográfico-narrativo con una mayor implicación emocional para los participantes, que les haya llevado a reconsiderar las respuestas previamente dadas en el cuestionario a los ítem de tipo Likert.

En cualquier caso, esto por sí solo no sería suficiente para explicar las contradicciones encontradas, siendo necesario un seguimiento longitudinal de los participantes que sería objeto de otro estudio en el futuro.

Se puede concluir diciendo que los profesores participantes, tanto de las universidades públicas como de las universidades privadas, tienen consciencia de la importancia de los medios pedagógicos y didácticos para sus clases, desde la planificación de las mismas hasta la puesta en marcha de las actividades con los estudiantes en el aula, para enseñar los conocimientos correspondientes de la asignatura, así como de la selección del material y los recursos que éstos utilizan.

También se puede observar en la mayoría de las respuestas que los términos propios de la pedagogía y la docencia no están siendo bien utilizados, ya que se puede leer un significado erróneo al hacer referencia a conceptos y términos que no corresponden a la idea que se quiere comunicar, o son ambiguos.

Finalmente, cabe mencionar que tanto en las universidades públicas como en las privadas se observa una preocupación de los participantes por formar correctamente a los futuros profesionales de la salud. Esto es, sin duda, positivo, pero sigue enmarcándose en la senda de lo expuesto por otros estudios consultados y similares a éste, que ponen de manifiesto que, para muchos docentes de ciencias

DISCUSIÓN, CONCLUSIONES Y PROPUESTA DE MEJORA

de la salud en educación superior, lo más importante son los conocimientos teóricos enseñados por el docente y adquiridos por el estudiante, y no tanto las herramientas pedagógicas que se puedan emplear para mejorar la enseñanza de estas áreas.

Por ello, en términos generales, podría decirse que la percepción que los profesores de ciencias de la salud participantes tienen de sus competencias docentes es incipiente y se inclina más hacia una práctica pedagógica empírica, sin una base académica resultado de la formación docente, lo que es coincidente también con Gallardo, Loría & Rivera (2006), que exponen cómo los profesores universitarios de ciencias de la salud están más comprometidos con su profesión clínica que con la docencia.

6.12 Propuestas de mejora

Este trabajo exploratorio es el inicio de investigaciones futuras en torno al objeto de estudio abordado, teniendo en consideración que los resultados obtenidos aquí puedan ser la base para otros estudios.

Se propone ampliar el espectro metodológico del trabajo, empleando otras técnicas de recogida de datos como la observación, la entrevista, los grupos de discusión, etc., que permitirían avanzar en la aclaración de las discrepancias encontradas en las opiniones del profesorado participante.

Sin duda, es necesario también abordar este tipo de estudio desde la opinión y perspectiva de los estudiantes sobre las competencias docentes que ellos perciben que el profesorado realmente aplica. Esto supondría poder contrastar la

DISCUSIÓN, CONCLUSIONES Y PROPUESTA DE MEJORA

información desde los dos escenarios del proceso de enseñanza-aprendizaje, permitiendo realizar interesantes comparaciones.

Se podría intentar también ampliar el número de participantes, aunque siempre esto estará supeditado a la voluntad personal de los docentes de responder o no a los instrumentos de recogida de datos y las dificultades logísticas y de inseguridad que se dan en México.

Por último, se espera que esta investigación se sume al ciclo del conocimiento científico y que los conocimientos generados de este estudio permitan tener una visión más amplia de las creencias de los profesores universitarios del área de la salud en relación con su práctica docente, con el fin de mejorar en la formación pedagógica de este tipo de profesorado.

Tesis Doctoral: *Percepciones del profesorado universitario de ciencias de la salud acerca de sus competencias docentes. Un estudio realizado en la Península de Yucatán, México*

DISCUSIÓN, CONCLUSIONES Y PROPUESTA DE MEJORA

*REFERENCIAS
BIBLIOGRÁFICAS*

- Abarca, M. et al. (2014). *Buenas prácticas evaluativas: Análisis de experiencias en universidades chilenas*. Centro Universitario de Desarrollo. Recuperado de <http://www.cinda.cl>
- Acevedo, R. & Fernández, M. (2004). La percepción de los estudiantes universitarios en la medida de la competencia docente: validación de una escala. *Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal*, 28 (2), 154-166.
- Acosta, Y., Montalvo, J., Díaz, M., Moreno, J. & Valdés, M. (2010). Papel del Diplomado de Educación Médica en la formación como profesores de los especialistas de Medicina General Integral en el nuevo Programa de Formación de Médicos Latinoamericanos. *Revista de Educación Médica Superior*, 24 (1), 65-75.
- Alfaro, R. (2012). *Breve Historia de la Universidad de Quintana Roo*. Universidad de Quintana Roo. Recuperado de <http://www.uqroo.mx>
- Alterio, J. & Ruíz, C. (2010). Mediación metacognitiva, estrategias de enseñanza y procesos de pensamiento del docente de medicina. *Educación Médica Superior*, 24 (1), 25-32. Recuperado de <http://www.scielo.sld.cu>
- Álvarez, V. et al. (2009). Perfiles docentes para el espacio europeo de educación superior (EEES) en el ámbito universitario español. *Reelieve*, 15 (1), 1-18. Recuperado de <http://www.uv.es/RELIEVE/v15n1/RELIEVEv15n1-1.htm>.
- Al-Zoubi, Z. & Mahasneh, A. (2013). The University Professor: The Attributes & Characteristics as Seen by the Hashemite University Students. *Asian Social Science*, 9 (13). Recuperado de <http://www.ccsenet.org>

Tesis Doctoral: *Percepciones del profesorado universitario de ciencias de la salud acerca de sus competencias docentes. Un estudio realizado en la Península de Yucatán, México.*

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Anderson, M., Ingram, J. & Buford, B. (2012). Doctoral students' Perceptions of Characteristic of Effective College Teachers: A Mixed Analysis. *International Journal of Doctoral Studies*, 7.
- Angulo, J. (2014). Percepción del profesorado universitario sobre competencias tecnológicas en la práctica docente. *La Sociedad Académica*, 44, 9-14.
- Aramburu, M. (2004). Jerome Seymour Bruner: De la percepción al lenguaje. *Revista Iberoamericana de educación*, 33 (7), Recuperado de <http://www.rieoei.org/deloslectores/749Aramburu258.pdf>
- Aramburuzavala, P., Hernández, R. & Uribe, I. (2013). Modelos y tendencias de la formación docente universitaria. *Profesorado*, 17 (3), 345-357.
- Askerc, K. & Kocar, S. (2015). Teaching and the Pedagogical Training of University Teaching Staff-Practice and Opinions under Slovenian Higer Education Legislation. *Education Inquiry*, 6 (2). Recuperado de <http://www.education-inquiry.net>.
- Asociación Mexicana de Facultades y Escuelas de Medicina (2006). *Reunión Extraordinaria*. Recuperado de <http://www.amfem.edu.mx>
- Asociación Mexicana de Facultades y Escuelas de Medicina (2007). *Reunión Extraordinaria*. Recuperado de <http://www.amfem.edu.mx>
- Asociación Mexicana de Facultades y Escuelas de Medicina. (2010). *Reunión Extraordinaria*. Recuperado de <http://www.amfem.edu.mx>
- Atluru, A., Wadwani, A., Maurer, K., Kochar, A., London, D., Kane, E. & Spear, K. (2015). *Research in Medical Education. A Primer form medical Students*. Association of American Medical Colleges. Recuperado de <http://www.aamc.org>.

Tesis Doctoral: *Percepciones del profesorado universitario de ciencias de la salud acerca de sus competencias docentes. Un estudio realizado en la Península de Yucatán, México.*

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aviña, C. (2000). Origen de la Educación Superior Mexicana. *Sinéctica*, 17, 52-55. Recuperado de <http://www.sinectica.iteso.mx>
- Ayzum, J. (2012). La autoevaluación docente de aula: Un camino para mejorar la práctica educativa. *Diálogos Educativos*, 11 (22), 183-196. Recuperado de <http://www.dialogoseducativos.cl/revistas/n22/aysum>.
- Bakieva, M., González, J. & Jornet, J. (2007). *SPSS: ANOVA de un factor*. Valencia: innovaMIDE. Recuperado de <http://www.uv.es/innovamide>.
- Barraza, L. & Villareal, J. (2013). Percepciones de los profesores sobre la práctica docente en las IFAD'S de Durango. *RaXimhai*, 9 (4), 187-197. Recuperado de <http://Redalyc.org>
- Barrón, C. (2015). Concepciones epistemológicas y práctica docente. Una revisión. *Revista de docencia universitaria*, 13 (1), 35-56. Recuperado de [http://www.red-u.net/redu\(index.pdf](http://www.red-u.net/redu(index.pdf)
- Basto-Torrado, S. (2011). De las concepciones a las prácticas pedagógicas de un grupo de profesores universitarios. *magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 3 (6), 393-412.
- Benarroch, A. & López, M^a (2014). Las competencias del profesorado universitario en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). En L. Herrera (coord.), *Retos y desafíos actuales de la Educación Superior desde la perspectiva del profesorado universitario* (37-54). Madrid: Síntesis.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bennet, S., Thomas, L., Agostinho, S., Lockier, L., Jones, J. & Harper, B. (2011).

Understanding the desing context for Australian University Teachers: implications for the future of learning desing. *Learning media and Technology*, 36 (2), 151-167.

Birch, A., Duplaga, Ch., Seaberth, D., & Wilbur, K. (2001). What Do Master

Teachers Consider Important in Professional Preparation for school Health Education? *Journal of School Health*, 71 (2), 56-60.

Boéssio, B. & Portella, M. (2009). Docencia Universitaria: Formación y

aprendizaje en el posgrado en educación. *Revista de la Educación Superior*, 38 (3), 163-170.

Boerr, J. (2014). El largo camino de convertirse en profesor. *Docencia*, 54, 52-

63. Recuperado de <http://www.revistadocencia.cl/pdf/20141126235224.pdf>.

Bozu, Z. & Canto, P. (2009). El profesorado universitario en la sociedad del

conocimiento: competencias profesionales docentes. *Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria*, 2 (2), 87-89.

Recuperado de http://www.educacioncientifica.org/Refiedu/Vol2_2/REFIEDU_2_2_4.

Browne, J. (2010). *Securing a Sustainable Future for Higher Education: An*

Independent Review of Higher Education Funding and Student Finance.

Recuperado de <http://www.independent.gov.uk/browne-report>

Bryant, L., Niewolny, K., Clark, S. & Watson, E. (2014). Complicated Spaces:

Wegotiating Collaborative Teaching and Interdisciplinarity in Higher Education. *The Journal of Effective Teaching*, 14 (2), 83-101.

Tesis Doctoral: *Percepciones del profesorado universitario de ciencias de la salud acerca de sus competencias docentes. Un estudio realizado en la Península de Yucatán, México.*

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bruner, J. (2009). *Prólogo al Debate sobre las competencias. Una investigación cualitativa en torno a la educación superior y el mercado de trabajo en España.* Madrid: ANECA

Buabeng-Andoh, Ch. (2012). An exploration of teacher skills, perceptions and practices of ICT in teaching and learning in the Ghanaian-Second-Cycle School. *Contemporary educational Technology, 3* (1), 36-49.

Caballero, K. (2013). La formación del profesorado universitario y su influencia en el desarrollo de la actividad profesional. *Revista de Docencia Universitaria, 11* (2), 391-412.

Caballero, K. & Bolívar, A. (2015). El profesorado universitario como docente: hacia una identidad profesional que integre docencia e investigación. *Revista de Docencia Universitaria, 13* (1), 57-77

Cabalín, D., Navarro, N., Zamora, J. & San Martín, S. (2010). Concepción de Estudiantes y Docentes del Buen Profesor Universitario. Facultad de Medicina de la Universidad de la Frontera. *Int. J. Morphol., 28* (1), 283-290.

Camargo, I. & Pardo, C. (2008). Competencias docentes de profesores de pregrado: diseño y validación de un instrumento de evaluación. *Universitas Psychologica, 7* (2), 441-455.

Cañedo, T. & Figueroa, A. (2013). La práctica docente en educación superior: una mirada hacia su complejidad. *Sinéctica, 41*. Recuperado de <http://www.sinectica.iteso.mx>

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Carvalho, R. & Viana, L. de O. (2009). La formación del enfermero docente de la enseñanza médica profesional en relación con el principio de interdisciplinariedad. *Enfermería Global*, 8 (1).
- Castilla, F. (2011). Calidad docente en el ámbito universitario. Un estudio comparativo de las universidades andaluzas. *Revista de Educación en Contabilidad, Finanzas y Administración de Empresas*, 2, 157-172.
- Castro, A. (2015). Competencias administrativas y académicas en el profesorado de educación media superior. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 20 (64). Recuperado de <http://www.scielo.org.mx>
- Chávez, J. & Jaramillo, C. (2014). El estudio de las prácticas educativas y su relevancia para el análisis de procesos de formación en docencia universitaria. *Calidad en la Educación*, 14, 161-176.
- Chehaybar, E. (2006). La percepción que tienen los profesores de educación media superior y superior sobre su formación y su práctica docente. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 36 (3), 219-259. doi: 27036410. Recuperado de www.redalyc.org
- Chen, H., Housner, L. & Wayda, V. (2011). The Developed of teaching skills in Preservice Teachers. *International Journal of Applied Sports Sciences*, 23 (2), 465-486.
- Cid-Sabucedo, A., Pérez-Abellás, A. & Zabalza, M. (2009). Las prácticas de enseñanza declaradas de los “mejores profesores” de la Universidad de Vigo. *RELIEVE*, 15 (2), 1-29. Recuperado de http://www.uv.es/RELIEVE/v15n2/RELIEVEv15n2_7.htm

Tesis Doctoral: *Percepciones del profesorado universitario de ciencias de la salud acerca de sus competencias docentes. Un estudio realizado en la Península de Yucatán, México.*

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Corral, Y. (2010). Diseño de cuestionarios para recolección de datos. *Revista Ciencias de la Educación*, 20 (36), 152-168.
- Cortez, K., Fuentes, V., Villablanca, I. & Guzmán, C. (2013). Creencias docentes de profesorado ejemplares y su incidencia en las prácticas pedagógicas. *Estudios Pedagógicos*, 39 (2), 97-113. Recuperado de <http://mingaonline.uach.cl/pdf/estped/v39n2/art07.pdf>
- Cruz, I. (2008). Creencias pedagógicas de profesores: El caso de la Licenciatura en Nutrición y Ciencias de los alimentos en México. *Revista Currículum*, 21, 137-156. Recuperado de <http://www.revistaq.webs.ull.es>
- Cruz, Y. & Cruz, A. (2008). La educación superior en México. Tendencias y desafíos. *Avaliacao, Campinas; Sorocaba, SP*, 13 (2), 293-311. Recuperado de <http://www.scielo.br>
- Cuétara, P., Fernández, M. & González, D. (2015). Estudio descriptivo de las necesidades de formación docente del profesorado universitario novel. *Pedagogía Universitaria*, 20 (2), 5-30.
- Danielson, Ch. (2011). *Competencias docentes: desarrollo, apoyo y evaluación. Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe*. Chile: CINDE.
- Da Silva, N. (2010). Pedagogical Training of Medicine Professors. *Enfermagem*. 18 (1), 102-8. Recuperado de <http://www.eerp.usp.br/rlae>
- Dahiya, S. & Dahiya, R. (2015). Class Room Seminar and Journal Club (CRSJC) as an Effective Teaching Learning tool: Perception to Post Graduation Pharmacy Students. *The Journal of Effective Teaching*, 15 (1), 69-83.

Tesis Doctoral: *Percepciones del profesorado universitario de ciencias de la salud acerca de sus competencias docentes. Un estudio realizado en la Península de Yucatán, México.*

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Del Mastro, C. & Monereo, C. (2014). Incidentes críticos en los profesores universitarios de la PUCP. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 12 (5). Recuperado de <http://ries.universia.net>.
- Demuth, P. (2015). Conocimiento y praxis docente universitaria: entre la profesión de base y la investigación disciplinar. Estudio de casos múltiples. *Revista de Docencia Universitaria*, 13 (1), 95-123.
- Díaz, M. & Java, N. (2010). Rol de los docentes de ciencias de la salud y el desarrollo de sus competencias. *Latreia*, 23 (4), 432-440. Recuperado de <http://www.redalyc.org>
- Díez, M. & García, J. (2010). Percepción de Metodologías docentes y desarrollo de competencias al EEES. *Boletín de Psicología*, 99, 45-69. Recuperado de <http://www.uv.es>
- Domingo, J. (2010). Comprender y redireccionar las prácticas de asesoría. *Revista Iberoamericana de Educación*, 54, 65-83. Recuperado de <http://www.rieoei.org>
- Duglas, M. (2014). Revisiting the Art of Undergraduate Teaching in Higher Education: One Person's Journey Towards Enlightenment. *The Journal of Effective Teaching*, 14 (2), 69-82.
- Duque O., Edison J., Chaparro P. & César, R. (2012). Medición de la percepción de la calidad del servicio de educación por parte de los estudiantes de la UPTC Duitama. *Criterio Libre*, 10 (16), 159-192.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Duvier, R., Van Denle, J., Van Der Vleuten, C. & Sherpbier, A. (2009). Teacher perceptions of desired qualities, competencies and strategies for clinical skill teachers. *Medical Teacher*, 31, 634-641. doi: 10.1080/101421590802578228
- Escovar, J. & Cuervo, A. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: Una aproximación a su utilización. *Avances en Medicina*, 6, 27-36. Recuperado de <http://www.humanas.unal.edu.co>
- European Commission. (2013). Supporting teacher competence development. For better learning outcomes. *Education and Training*. Recuperado de <http://www.ec.europa.eu/educacion/policy/school/teachercomp-en.pdf>
- European Commission (2014). New modes of learning and teaching in higher education. doi: 10.2766/81897 Recuperado de http://ec.europa.eu/education/library/reports/modernisation-universities_en.pdf
- Feber, P. (1994). Rasgos perceptuales en la estructura del léxico. *Verbo y Estructuras trásicas*, 6, 111-120. Recuperado de <http://www.ler.letras.up.pt>.
- Feldman, R. (1999). *Psicología*. México: Mc Graw Hill.
- Fernández, M. (2015). Formación y desarrollo de profesionales de la educación. Un enfoque profundo. *Revista Entramados - Educación y Sociedad*, 3, 161 - 162.
- Feixas, M. (2010). Enfoques y concepciones docentes en la universidad. *RELIEVE*, 16 (2), 1-27. Recuperado de http://www.uv.es/RELIEVE/v16n2/RELIEVEv16n2_2.htm

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Figueroa, V. (2014). Profesionalizar la acción docente: Reflexiones desde una experiencia de organización. *Docencia*, 54, 90-94. Recuperado de <http://www.revistadocencia.cl/pdf/20141126235531.pdf>
- Flores, G. (2006). Hacia una conceptualización de competencias y habilidades docentes. *Congreso Estatal de Investigación Educativa*. Recuperado de <http://portalsej.jalisco.gob.mx/sites/portalsej.jalisco.gob.mx/investigacion-educativa/files/pdf/Conceptualizaci%C3%B3n%20Competencias%20FLORES.pdf>
- Friz, M., Sanhuezas, S. & Figueroa, E. (2011). Concepciones de los estudiantes para profesor de matemáticas sobre las competencias implicadas en la enseñanza de la estadística. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 12 (2), 113-131. Recuperado de <http://redie.uabc.mx/index.php/redie/article/view/287/701>
- Fuenmayor, G. & Villasmil, Y. (2008). La percepción, la atención y la memoria como procesos cognitivos utilizados para la comprensión textual. *Revista de Artes y Humanidades, UNICA*, 22, 187-202.
- Galadí, J. (2010). Recuerdos de cómo llegué a ser profesor universitario. *Profesorado*, 14, (3), 229-235.
- Gallardo, S. A., Loría, J. & Rivera, D. (2006). Un acercamiento a la postura educativa de profesores de anestesiología. *Revista Mexicana de Anestesiología*, 3, (4), 242-246.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- García-Cabrero, B., Loredó, J. & Carranza, G. (2008). Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión. *Revista Electrónica de Investigación Educativa, Especial*. Recuperado de <http://www.redie.uabc.mx/NumEsp1>.
- García, M (2010). Investigación formativa. Una Búsqueda permanente en el pensamiento crítico y enseñanza por investigación. *Revista de Enfermería Neurológica*, 9 (2), 81-82. Recuperado de <http://www.innn.salud.gob.mx>
- Gibbs, G. & Coffey, M. (2004). The impact of training of university teachers on their teaching skills, their approach to teaching and the approach to learning of their students. *Active Learning in Higher Education*, 5 (1), 87-100. doi: 10.1177/1469787404040463.
- Godfrey, J., Dennick, R., & Welsh, C. (2004). Training the trainers: do teaching courses develop teaching skills? *Medical Education*, 38, 844-847.
- González-Sanmamed, M. & Fuentes, E. (2011). El Practicum en el aprendizaje de la profesión docente. *Revista de Educación*, 47-70. Recuperado de <http://www.revistaeducacion.es>
- González-Sanmamed, M. (2015). El Practicum en la formación del profesorado de secundaria. *Revista Española de Pedagogía*, 73 (261), 301-319.
- González, L. (1990). *Calidad de la docencia superior en América Latina. Algunos aspectos conceptuales en CINDA. Estudios de casos*. Chile: Colección Gestión Universitaria.

- González, V. (2005). El profesorado universitario: su concepción y formación como modelo de actuación ética y profesional. *Revista Iberoamericana de Educación*, 33 (7). Recuperado de file:///C:/Users/Beep/Downloads/741Gonzaaez258.PDF
- Guzmán, I. & Marín, R. (2011). La competencia y las competencias docentes: reflexiones sobre el concepto y la evaluación. *Revista Electrónica Interuniversitaria de formación del Profesorado*, 14 (1), 151-163. Recuperado de <http://www.redalyc.uaemex.mx>
- Guzmán, I., Martín, R., Zesati, G. & Breach, K. (2012). Desarrollar y evaluar competencias docentes: estrategias para una práctica reflexiva. *Voces y Silencios: Revista Latinoamericana de Educación*, 3 (1), 22-40.
- Guzmán, I. (2014). Reflexiones sobre la carrera profesional docente: la confianza profesional y la valoración del actor colectivo. *Docencia*, 54, 27-34. Recuperado de <http://www.revistadocencia.cl/pdf/2014126234927.pdf>
- Guzmán, J. (2011). La calidad de la enseñanza en educación superior ¿Qué es una buena enseñanza en este nivel educativo? *Perfiles Educativos*, 33. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0185-26982011000500012&script=sci_arttext
- Hamer, A. (2013). La percepción del buen profesor en alumnos de nuevo ingreso en la enseñanza universitaria: el caso ETEA (Córdoba). *Revista Complutense de Educación*, 26 (2), 227-240. doi: 10.5209 Recuperado de <http://www.revista.ucm.es>
- Hernández, G. (2011). *Práctica docente. Más allá de cuatro paredes, pizarrón y mesabancos*. México: IETEC-Arana Editores.

Tesis Doctoral: *Percepciones del profesorado universitario de ciencias de la salud acerca de sus competencias docentes. Un estudio realizado en la Península de Yucatán, México.*

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Herrera, L. & Lorenzo, O. (2009). Estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios. Un aporte a la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior. *Educación y educadores*, 12 (3), 75-98.
- Higher Education Academy (2011). *Recognising Excellence in Teaching and Learning. Report from the Consultation on the UK Professional Standards Framework (UKPSF) for teaching and supporting learning in Higher Education*. York: Higher Education Academy.
- Hökkä, P. & Eteläpelto, A. (2014). Seeking New Perspectives on the Development of Teachers Education: A study of the finnish Context. *Journal of Teacher Education*, 65 (1), 39-52. doi: 10.1177/0022487113504220.
- Ibarrola, M. (1986). *La Educación Superior en México*. México: CRESALC-UNESCO.
- Irigoyen, J., Jiménez, M. & Acuña, K. (2011). Competencias y educación superior. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 16 (48), 243-266.
- Jurauta, B. & Medina, J. (2012). Saberes docentes y enseñanza universitaria. *Estudios sobre Educación*, 22, 179-198.
- Jensen, J. (2011). Higher Education Faculty Versus High School Teacher: Does Pedagogical Preparation Make a Difference? *Pedagogical Preparation*, 37 (2), 30-36.
- Jofré, G. (2009). *Competencias profesionales de los docentes de Enseñanza media de Chile. Un análisis desde las percepciones de los implicados*. Tesis doctoral. Universidad de Barcelona.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Keidar, D. (2006). *La comunicación en el aula. Uso de la inteligencia emocional y la comunicación no verbal en la enseñanza de ética en las escuelas de medicina.* Universidad de los Andes: CODEPRE.
- LewKow, L. (2014). Aspectos sociológicos del concepto de percepción en la teoría de sistemas sociales. *Revista MAD-Universidad de Chile*, 31, 29-45. Recuperado de <http://www.revistamad.uchile.cl>
- Loaiza Z., Yasaldez E., Rodríguez R., Vargas, J. & López, H. (2012). La práctica pedagógica de los docentes universitarios en el área de la salud y su relación con el desempeño académico. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 8, (1), 95-118.
- Lorenzo, O. & Heinsen, M. (coords.) (2013). *Plan de actuación tutorial. Asesoría académica. Universidad Iberoamericana de Santo Domingo UNIBE - República Dominicana.* Santo Domingo: Editorial UNIBE.
- Lorenzo, O. & Nayibe, R. (2014). Evaluación de programas formativos de Educación Superior: una herramienta necesaria en el análisis de la calidad de la formación inicial del profesorado universitario. En L. Herrera (coord.), *Retos y desafíos actuales de la Educación Superior desde la perspectiva del profesorado universitario* (pp. 83-104). Madrid: Síntesis.
- Lorenzo, O., Cruz, E. & Herrera, L. (2014). Rankings de evaluación de las instituciones de educación superior. Un análisis comparativo. *Pensamiento y acción*, 9, 62-73.

Tesis Doctoral: *Percepciones del profesorado universitario de ciencias de la salud acerca de sus competencias docentes. Un estudio realizado en la Península de Yucatán, México.*

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Lucarelli, E. (2008). Asesoría pedagógica y cambio en la universidad.

Profesorado, 12. Recuperado de

<http://www.ugr.es/local/recfpro/rev121ART7.pdf>

Luna, E., Calderón, N., Caso, J., & Cordero, G. (2012). Diseño, desarrollo y

validación de un cuestionario de evaluación de la competencia docente

por los estudiantes. *Revista de evaluación educativa*, 1 (1). Recuperado

de <http://revalue.mx/revista/index.php/revalue/issue/current>

Madrigal, E. (2011). Percepción de docentes sobre las competencias

matemáticas y pedagógicas recibidas en su formación inicial. *Cuadernos*

de Investigación y Formación en Educación Matemática, 9, 143-159.

Recuperado de

<http://revistas.ucr.ac.cr/index.php/cifem/article/view/6964/6650>

Makuc, M. (2008). Teorías implícitas de los profesores acerca de la comprensión

de textos. *Revistas Signos*, 41 (68), 403-422. Recuperado de

<http://www.scielo.cl>

Manzo, L., Rivera, N. & Rodríguez, A. (2006). Competencias docentes en los

profesores de medicina de la Universidad Michoacana de San Nicolás

de Hidalgo. *Revista de Educación Médica Superior*, 20 (2). Recuperado

de [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21412006000200008#autor)

[21412006000200008#autor](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21412006000200008#autor)

Marcelo, C. (2008). *El pensamiento del profesor*. Barcelona: CEAL.

Margalef, J. (1987). *Percepción, Desarrollo Cognitivo y Artes Visuales*. España:

Anthropos.

Tesis Doctoral: *Percepciones del profesorado universitario de ciencias de la salud acerca de sus competencias docentes. Un estudio realizado en la Península de Yucatán, México.*

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Marín, R., Guzmán, I. & Castro, G. (2012). Diseño y validación de un instrumento para la evaluación de competencias en preescolar. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 14 (1), 182-202. Recuperado de <http://redie.uabc.mx/vol14no1/contenido-maringuzmanc.html>
- Marsiske, R. (2006). La universidad de México: Historia y Desarrollo. *Revista Histórica de la Educación Latinoamericana*, 8, 11-34. Recuperado de <http://www.redalyc.org>
- Martínez, A. & Ferraro de Velo, A. (2008). El profesorado universitario. Reflexiones acerca de la esencia del docente universitario en la sociedad actual. *edUtecNe. Universidad Tecnológica Nacional Argentina*. Recuperado de <http://www.edutecne.utn.ed.ar>
- Martínez, A., López, J., Herrera, P., Ocampo, J., Uribe, G., García, M., & Morales, S. (2008). Modelo de competencias del profesor de medicina. *EDUCMED*, 11 (3), 157-167. Recuperado de <http://scielo.isciii/pdf/edu/v11n3/original2.pdf>.
- Martínez, N. (2013). Las creencias de los profesores universitarios sobre evaluación del aprendizaje. *Universidad Don Bosco*, 12, 45-66. Recuperado de <http://www.rediccos.org.sv>.
- Mas, O. (2011). El profesor universitario: sus competencias y formación. *Profesorado*, 15 (3), 195-211.
- Matas, A. & Quispe, W. (2014). Evaluación de las “Competencias Docentes” en maestros de Matemáticas en Puno (Perú). *Profesorado*, 18 (1), 257-278.

Tesis Doctoral: *Percepciones del profesorado universitario de ciencias de la salud acerca de sus competencias docentes. Un estudio realizado en la Península de Yucatán, México.*

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Medina, A., Garrido, M. & Ribeiro, F. (2011). Formación del profesorado universitario en las competencias docentes. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 13 (17), 119-138.
- Medina, M., López, S. & Molina, V. (2008). Las 20 competencias profesionales para la práctica docente. *Revista Internacional Administración y Finanzas*, 1 (1), 95-109.
- Meléndez, L. & Canquiz, L. (2003). La actitud del profesor universitario desde una perspectiva pedagógica, en el marco de la relación universidad-empresa. *Revista pedagógica*, 24 (71). Recuperado de <http://www.scielo.org.ve>
- Mogan, J. & Knox, J. (1987). Characteristics of best and worst clinical teachers as perceived by university nursing faculty and students. *Journal of advanced Nursing*, 12, 331-337.
- Mondito, G. (2014). Modelos conceptuales y mentales. Elementos para repensar la enseñanza y el aprendizaje. *Enfoques*, 26 (1). Recuperado de <http://www.scielo.org.ar>
- Moreno-Morcía, J. & Silveira, Y. (2015). Hacia una mejor predicción de competencia laboral en los universitarios. *Revista de Docencia Universitaria*, 13 (1), 277-292.
- Moscoso, P. (2013). Calidad de la docencia en enfermería: un concepto desde la percepción de sus autores. *Fundación Educación Médica*, 16 (2), 97-104.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Murillo, J. (2005). *Cuestionarios y escalas de actitudes*. Facultad de Formación de Profesores y Educación. Universidad Autónoma de Madrid. Recuperado de http://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/jmurillo/Met_Inves_Avan/Materiales/Apuntos%20Instrumentos.pdf
- Muñoz, P. & González-Sanmamed, M. (2010). Estudio cuantitativo sobre el uso docente de herramientas teleformativas en el ámbito de la programación y bases de datos. *RedIRIS*, 32. Recuperado de [file:///C:/Users/Beep/Downloads/438-1287-1-PB%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Beep/Downloads/438-1287-1-PB%20(1).pdf)
- Nogueira, M., Rivero, N. & Blanco, F. (2005). Competencias docentes del Médico de Familia en el desempeño de la tutoría en la carrera de Medicina. *Revista de Educación Médica Superior*, 19 (1). Recuperado de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21412005000100004
- Núñez, J. & Gutiérrez, J. (2012). Enseñar a ser médicos: Un análisis de opinión clínica práctica (I). Conclusiones del análisis cualitativo y metodologías para un estudio cuantitativo. *Educación médica*, 15 (3). Recuperado [http://www.fundacionlilly.com/global/img/pdf/actividades/catedra/biblioteca_catedm/art_rev-em_2012_15-\(3\)_143-147_millan-y-gutierrez.pdf](http://www.fundacionlilly.com/global/img/pdf/actividades/catedra/biblioteca_catedm/art_rev-em_2012_15-(3)_143-147_millan-y-gutierrez.pdf)
- Organización de las Naciones Unidas (2009). *Cómo hacer comprensibles los datos. Parte 2. Una Guía para presentar estadísticas*. Naciones Unidas, Comisión Económica para Europa. Ginebra: Naciones Unidas. Recuperado de <http://www.unece.org>.

Tesis Doctoral: *Percepciones del profesorado universitario de ciencias de la salud acerca de sus competencias docentes. Un estudio realizado en la Península de Yucatán, México.*

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Oviedo, Y. (2009). Competencias docentes para enfrentar la sociedad del conocimiento. *Apertura*, 9 (11), 76-83.
- Oudhof van Barneveld, H., Rodríguez, B, González-Arriata, N. & Unikel, C. (2011). Desarrollo de una escala para medir la percepción de la crianza parenteral en jóvenes estudiantes mexicanas. *Pensamiento Psicológico*, 9 (17), 9-20.
- Paolini, A. (2015). Enhancing Teaching Effectiveness and Student Learning Outcomes. *The Journal of Effective Teaching*, 15 (1), 20-33. Recuperado de <http://www.uncw.edu/cte>.
- Pavié, A. (2007) "La formación inicial docente: hacia un enfoque por Competencias", *Revista Íber*, 52, 7-17.
- Pavié, A. (2011). Formación docente: hacia una definición del concepto de competencia profesional docente. *REIFOP*, 14 (1), 60-80. Recuperado de <http://www.aufop.com>
- Piñeda, D. (2000). *La educación superior en el proceso histórico de México siglo XIX*. México: ANUIES.
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó.
- Porlán, R. (1989). *Teoría del conocimiento, teoría de la enseñanza y desarrollo profesional. Las concepciones epistemológicas de los profesores*. Tesis Doctoral. Universidad de Sevilla.
- Portilla, A. (2002). *La formación docente del profesorado universitario: perfil y líneas de formación*. Tesis doctoral. Universidad de Barcelona.

Tesis Doctoral: *Percepciones del profesorado universitario de ciencias de la salud acerca de sus competencias docentes. Un estudio realizado en la Península de Yucatán, México.*

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Postreff, L., Lindbloms, S. & Nevgi, A. (2007). The effect of pedagogical training on teaching in higher education. *Teaching and teacher Education*, 23, 557-571. Recuperado de <http://reforma.fen>
- Prieto, M., Mijares, B., & Llorente, V. (2015). Cualidades del docente para la planificación curricular desde la perspectiva de los propios docentes y de sus estudiantes universitarios. *Revista de Docencia Universitaria*, 13 (1), 157-179. Recuperado de <http://redu.net/redu/index.php/REDU/article/viewFile/710/pdf>
- Prinsen, P. (2011). *Professional Practice competencies for teachers*. Canadá: DRAFT.
- Quintal, F. (1999). Un perfil de la educación en Yucatán durante el siglo XX. *Educación y Ciencia*, 3 (5). 79-90. Recuperado de <http://www.educacionyciencia.org>
- Real Academia Española (2014). *Diccionario de la Lengua Española*. Madrid: RAE.
- Roa, E., Rojas, V., Gómez, L., Serralha, L. & Niño, W. (2010). Interpretación epistémica y ontológica sobre las estrategias de aprendizaje de profesores de la escuela de medicina. "Dr. José F. Torrealba", Universidad Rómulo Gallegos. Guaricó, Venezuela. *MedULA*, 19, 117-123.
- Roca, J. (1991). Percepción: Usos y Teorías. *Apunts: Educació Física i Esports*, 25, 9-14. Recuperado de <http://www.revista-apunts.com>

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Rodríguez-Sandoval, E., & Cortés-Rodríguez, M. (2010). Evaluación de la estrategia pedagógica "Aprendizaje basado en proyectos": Percepción de los estudiantes. *Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal*, 15 (1), 143-158.
- Robbins, S. (1998). *Comportamiento organizacional*. EEUU: Mc Graw-Hill.
- Rubio, M. & Berlanga, V. (2012). Cómo aplicar las pruebas paramétricas bivariadas t de Student y ANOVA en SPSS. Caso práctico. *REIRE*, 5 (2), 83-100. doi: 10.1344/reire2012.5.2527.
- Rueda, M. (2009). La evaluación del desempeño docente: consideraciones desde el enfoque por competencias. *Revista de Investigación Educativa*, 11 (2), 1-16. Recuperado de <http://www.redalyc.org>
- Salazar, C. & Chiang, M. (2007). Competencias y Educación Superior. Un estudio empírico. *Horizontes Educativos*, 12 (2), 23-35.
- Salazar, C. & Yobanolo, R. (2002). Identificación de competencias del docente de excelencia de la Universidad de Bio-Bio. *Theoría*, 11, 77-85.
- San Martín, D. (2014). Teoría fundamentada y Atlas.ti: recursos metodológicos para la investigación educativa. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 16 (1), 104-122.
- Serio, A., Jiménez, H. & Rosales, M. (2010). Competencias interpersonales y bienestar del profesor. *Psicología Educativa*, 16 (2), 107-114.
- Sidelinger, R. (2010). College student involvement: An examination of student characteristics and perceived instructor communication behaviors in the classroom. *Communication Studies*, 61, 87-103.

Tesis Doctoral: *Percepciones del profesorado universitario de ciencias de la salud acerca de sus competencias docentes. Un estudio realizado en la Península de Yucatán, México.*

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Sharing, O., Alexopoulos, A., Razik, F., Currie, J. & Salooja, N. (2013). Teaching skill training for medical students. *ClinTeach*, 10 (3), 46-50. doi: 10.1111/J.1743-498X.2012.00628
- Tarman, B. (2012). Prospective Teacher's Beliefs and Perceptions about Teaching as a Profession. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 12 (3). Recuperado de <http://www.academia.edu>
- Tejada, J. (2005). El trabajo por competencias en la práctica: cómo organizarlo y cómo evaluarlo. *Revista electrónica de Investigación Educativa*, 7 (2). Recuperado de <http://www.redalyc.org>
- Tejada, J. (2009). Competencias docentes. *Red de revistas científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal*, 13 (2), 1-15.
- Tejada, J. (2011). La evaluación de las competencias en contextos no formales: dispositivos e instrumentos de evaluación. *Revista de Educación*, 354, 731-745.
- The Thomson, P., Smith, A. & Annesley, S. (2014). Exploration of the effects peer teaching of research on students in an undergraduate nursing. *Journal of Research*, 0 (0), 1-6. doi: 10.1177/1744987113519444.
- Tigelaar, D., Dolmans, D., Wolfhagen, I. & Van Der Vleuten, C. (2004). The development and validation of a framework for teaching competencies in higher education. *Higher Education*, 48, 253–268. Recuperado de <http://www.web.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer>
- Universidad Autónoma de Campeche. (2010). *Reseña Histórica*. Recuperado de <http://www.fomixcampeche.gob.mx>

Tesis Doctoral: *Percepciones del profesorado universitario de ciencias de la salud acerca de sus competencias docentes. Un estudio realizado en la Península de Yucatán, México.*

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Universidad Autónoma de Yucatán (2015). *Reseña Histórica*. Recuperado de <http://www.uady.mx>

Vaismordi, M., Turunen, H. & Bundas, T. (2013). Content analysis and thematic analysis: Implications for conducting a qualitative descriptive study. *NursHealth Sci*, 15 (3), 398-405. doi: 10.1111/nhs12048

Vargas, L. (1994). Sobre el concepto de percepción. *ALTERIDADES*, 4 (8), 47-53. Recuperado de <http://www.uam-antropologia.net>

Vázquez, G. & Bárcena, F. (2000). Pedagogía Cognitiva: La educación y el estudio de la mente en la Sociedad de la Información. *Education in the knowledge society (EKS)*, 1. Recuperado de http://campus.usal.es/~teoriaeducacion/rev_numero_01/articulo6.html

Villalobos, A. & Melo, Y. (2008). La formación del profesorado universitario: Aportes para su discusión. *Universidades*, 48 (39), 3-20. Recuperado de <http://www.redalyc.org>

Villalobos, E. & Parés, I. (2007). Competencias directivas del docente universitario. *Revista Panamericana de Pedagogía*, 10, 61-83.

Wild, T. (2012). Teacher Perceptions Regarding Teaching and Learning of Seasonal Change Concepts of Middle School Students with Visual Impairments. *Journal of Science Education for Students with Disabilities*, 16 (1). doi: 10.14448/jsesd.05.0001.

Zabalza, M. (2007). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Madrid: NARCEA

Tesis Doctoral: *Percepciones del profesorado universitario de ciencias de la salud acerca de sus competencias docentes. Un estudio realizado en la Península de Yucatán, México.*

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANEXOS

ANEXO A

CUESTIONARIO (PARA VALIDACIÓN) SOBRE LA PERCEPCIÓN DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO DE CIENCIAS DE LA SALUD ACERCA DE SUS COMPETENCIAS DOCENTES

Estimado profesor:

Se le agradece de antemano su atención para valorar el siguiente instrumento de corte cuantitativo, que pretende explorar su percepción acerca de sus competencias docentes, en el marco del trabajo de investigación **“Percepciones del profesorado universitario de ciencias de la salud acerca de sus competencias docentes. Un estudio realizado en la Península de Yucatán, México.”**

Este trabajo se enmarca en el Doctorado en Investigación Educativa para el Desarrollo del Currículo y de las Organizaciones Escolares, programa de posgrado de la Universidad de Granada, España, en convenio con la Facultad de Educación de la Universidad Autónoma de Yucatán, México.

Percepciones del profesorado universitario de ciencias de la salud acerca de sus competencias docentes

Instrucciones: El siguiente cuestionario pretende indagar acerca de la práctica docente que lleva a cabo el profesorado de Ciencias de la Salud de las universidades públicas de la Península de Yucatán, México. El instrumento consta de dos apartados, el primero indaga los datos personales y el segundo explora las competencias docentes de los profesores y consta de 30 ítems. Cada ítem cuenta con cuatro posibilidades de respuesta numérica, con una escala LÍkert de 1 a 4 y con el siguiente significado: 1= nunca, 2= algunas veces; 3= frecuentemente; 4= siempre.

Datos de identificación

- a) Hombre _____
- b) Mujer _____
- c) Edad _____
- d) Nombre de la Institución: _____
- e) Nombre de la carrera en la que imparte asignaturas: _____
- f) Número de asignaturas que imparte: _____
- g) Tipo de contrato _____
- h) Años de docencia _____

Señale con una X la respuesta que considere pertinente.

COMPETENCIA DOCENTE	RESPUESTAS			
	1	2	3	4
Planeación de la asignatura				
1. Elaboro el programa de la asignatura				
2. Ordeno secuencialmente los temas a impartirse				
3. Relaciono los temas con asignaturas previas y posteriores del plan de estudios				
4. Selecciono el contenido de la asignatura de diversas fuentes bibliográficas				
Selección de los contenidos de la asignatura				
5. Selecciono el contenido a impartirse de acuerdo a la complejidad conceptual				
6. Selecciono el contenido de acuerdo al nivel de aprendizaje de los estudiantes				
7. Selecciono el contenido a impartirse de acuerdo a la complejidad conceptual				
Comunicación efectiva				
8. Comunico la información utilizando un lenguaje claro y comprensible				
9. Comunico el contenido del tema de manera concisa y efectiva, de tal forma que el mensaje no se pierde.				
Alfabetización tecnológica o manejo didáctico de las TIC				
10. Utilizo herramientas de la Web como apoyo a mis clases				
11. Selecciono el recurso tecnológico de acuerdo al contenido que se impartirá				
12. Selecciono el recurso tecnológico de acuerdo al tipo de aprendizaje de los estudiantes				
Gestión de materiales didácticos				
13. Elaboro el material didáctico para la impartición de la clase con base en el tipo de contenido				
14. Elaboro el material didáctico con base en una metodología específica				
15. Elaboro el material didáctico con base en las características de los estudiantes				
Gestión de metodologías para tareas de aprendizaje				
16. Diseño las tareas de acuerdo a una metodología específica				
17. Diseño las tareas de acuerdo a la secuencia del contenido temático				
18. Diseño las tareas de acuerdo al nivel de aprendizaje de los estudiantes				

Continuación.

COMPETENCIA DOCENTE	RESPUESTAS			
	1	2	3	4
Relación constructiva con los alumnos				
19. Utilizo estrategias de motivación durante la impartición de las clases				
20. Permito que los estudiantes opinen y critiquen con respeto el trabajo de sus compañeros				
21. Hago que el ambiente de la clase sea respetuoso, cordial y agradable				
Tutorías y acompañamiento académico				
22. Establezco con los estudiantes un relación académica que les ayuda en su aprendizaje				
23. Acompaño a los estudiantes en su trayectoria escolar supervisando su desempeño				
24. Enseño estrategias de aprendizaje				
Reflexión acerca de la enseñanza				
25. Autoevalúo mi práctica docente				
26. Incorporo estrategias de enseñanza de acuerdo a mi experiencia como docente				
27. Modifico la planeación de la asignatura posterior a la reflexión de mi práctica docente				
Implicación institucional				
28. Participo en la reuniones académicas de la institución cuando soy requerido				
29. Permito que los profesores de otras asignaturas utilicen mi estrategia de enseñanza				
30. Propongo a las autoridades de la institución la formación de los profesores en áreas de la pedagogía y la docencia				

ANEXO B

*OFICIO DE INVITACIÓN A
LOS JUECES-EXPERTOS
PARA LA VALIDACIÓN DEL
INSTRUMENTO
“PERCEPCIÓN DEL
PROFESORADO
UNIVERSITARIO DE
CIENCIAS DE LA SALUD
ACERCA DE SUS
COMPETENCIAS
DOCENTES”*

Mérida, Yucatán, 17 de marzo de 2015

Dr. Ángel Lendechi Grajales
Presente

Estimado Dr. Ángel Lendechi Grajales, hago de su conocimiento que en la Facultad de Educación de la Universidad Autónoma de Yucatán se está desarrollando el Programa de doctorado "Investigación Educativa para el Desarrollo del Currículo y de las Organizaciones Escolares" a través de convenio de cooperación académica con la Universidad de Granada, España, y en ese marco me encuentro iniciando la tesis doctoral como parte de mi proceso de formación.

La investigación que realizo aborda el tema ***“PERCEPCIONES DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO DE CIENCIAS DE LA SALUD ACERCA DE SUS COMPETENCIAS DOCENTES. UN ESTUDIO REALIZADO EN LA PENÍNSULA DE YUCATÁN, MÉXICO”***. El presente estudio tiene por objetivo Explorar la percepción que tienen los profesores universitarios de ciencias de la salud de la Península de Yucatán (México) acerca de las competencias docentes que éstos emplean en su labor pedagógica.

Tomando en cuenta su experiencia como investigador en las ciencias de la salud me dirijo a usted respetuosamente para solicitar su apoyo en la validación del cuestionario “Percepciones del profesorado universitario de ciencias de la salud, acerca de sus competencias docentes”

La escala de valoración presenta la significación siguiente:

1. Se elimina
2. Se conserva con modificación
3. Se conserva sin modificación

Las respuestas que brinde tienen gran valor para este trabajo de investigación por su experiencia laboral en el tema que se explora y es de incalculable importancia para darle el suficiente soporte técnico y científico a la investigación planteada; por lo que agradezco de antemano la valiosa colaboración que siempre usted me ha brindado.

Atte.

Doctoranda Marisa del Socorro Zaldívar Acosta
Facultad de Educación de la Universidad Autónoma de Yucatán

ANEXO C

*INSTRUMENTO:
“PERCEPCIÓN DEL
PROFESORADO
UNIVERSITARIO DE
CIENCIAS DE LA SALUD
ACERCA DE SUS
COMPETENCIAS
DOCENTES”
PARA PARA LA
VALIDACIÓN POR LOS
JUECES-EXPERTOS*

Percepción del profesorado universitario de ciencias de la salud acerca de sus competencias docentes.

INSTRUCCIONES: Favor de escribir su juicio de valor y su observación respecto a cada uno de los ítems del presente cuestionario.

1. Se elimina 2. Se conserva con modificación 3. Se conserva sin modificación

Ítems	1	2	3	Observaciones
Dimensiones derivadas del enfoque cognitivo:				
- Planeación de la asignatura				
1. Elaboro el programa de la asignatura				
2. Ordeno secuencialmente los temas a impartirse				
3. Relaciono los temas con asignaturas previas y posteriores del plan de estudios				
4. Seleccione el contenido de la asignatura de diversas fuentes bibliográficas				
5. Seleccione el contenido a impartirse de acuerdo a la complejidad conceptual				
6. Seleccione el contenido de acuerdo al nivel de aprendizaje de los estudiantes				
7. Comunico la información utilizando un lenguaje claro y comprensible				
8. Comunico el contenido del tema de manera concisa y efectiva, de tal forma que el mensaje no se pierda.				
- Práctica docente				
9. Utilizo herramientas de la Web como apoyo a mis clases				
10. Seleccione el recurso tecnológico de acuerdo al contenido que se impartirá				
11. Seleccione el recurso tecnológico de acuerdo al tipo de aprendizaje de los estudiantes				
12. Elaboro el material didáctico para la impartición de la clase con base en el tipo de contenido				
13. Elaboro el material didáctico con base en una metodología específica				
14. Elaboro el material didáctico con base en las características de los estudiantes				
15. Diseño las tareas de acuerdo a una metodología específica				
16. Diseño las tareas de acuerdo a la secuencia del contenido temático				
17. Diseño las tareas de acuerdo al nivel de aprendizaje de los estudiantes				
18. Comunico la información de manera efectiva, de tal forma que el mensaje no se pierda.				

Continuación.

Ítems	1	2	3	Observaciones
Dimensiones derivadas del enfoque Alternativo				
- Reflexión de la docencia en el aula				
19. Utilizo estrategias de motivación durante la impartición de las clases				
20. Permito que los estudiantes opinen y critiquen con respeto el trabajo de sus compañeros				
21. Hago que el ambiente de la clase sea respetuoso, cordial y agradable				
22. Establezco con los estudiantes un relación académica que les ayuda en su aprendizaje				
23. Acompaño a los estudiantes en su trayectoria escolar supervisando su desempeño				
24. Enseño estrategias de aprendizaje				
- Motivación para la práctica docente				
25. Autoevalúo mi práctica docente				
26. Incorporo estrategias de enseñanza de acuerdo a mi experiencia como docente				
27. Modifico la planeación de la asignatura posterior a la reflexión de mi práctica docente				
28. Participo en la reuniones académicas de la institución cuando soy requerido				
29. Permito que los profesores de otras asignaturas utilicen mi estrategia de enseñanza				
30. Propongo a las autoridades de la institución la formación de los profesores en áreas de la pedagogía y la docencia				

ANEXO D

INSTRUMENTO (DEFINITIVO): “PERCEPCIÓN DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO DE CIENCIAS DE LA SALUD ACERCA DE SUS COMPETENCIAS DOCENTES”

Estimado profesor universitario, de antemano se le agradece su participación en este trabajo de investigación titulado “Percepciones del profesorado universitario de ciencias de la salud acerca de sus competencias docentes. Un estudio realizado en la Península de Yucatán, México”. Se trata de un trabajo de tesis para la obtención del grado de doctor en el programa de doctorado Investigación Educativa para el Desarrollo del Currículo y de las Organizaciones Escolares, de la Universidad de Granada, España.

Los datos que se obtengan de la administración del instrumento serán utilizados con la confidencialidad pertinente y posterior a su análisis se le harán llegar los resultados para los fines que a Usted convenga.

Quedo a sus órdenes

Mtra. Marisa del Socorro Zaldívar Acosta

Percepciones del profesorado universitario de ciencias de la salud acerca de sus competencias docentes

Instrucciones:

El siguiente cuestionario pretende indagar acerca de la práctica docente que llevan a cabo el profesorado de ciencias de la salud de las universidades públicas y privadas de la Península de Yucatán, México.

El instrumento consta de dos apartados, el primero indaga acerca de los datos personales:

Señale la respuesta que considere pertinente.

Datos de identificación

1. Sexo: M F
 2. Edad (años): < 25 26 a 35 36 a 45 > 45
 3. Carrera (s) en la que imparte clases: _____
 4. Nombre de la Universidad: _____
 5. Máximo grado académico obtenido: Licenciatura
 Posgrado Titulación de posgrado: Maestría Doctorado
 6. Máximo grado académico obtenido en educación Licenciatura
 Posgrado Titulación de posgrado: Maestría Doctorado
 7. Años de docencia: < de 5 6 a 10 11 a 15 16 a 20 >20
 8. Tipo de contrato: Profesor de asignatura por horas Profesor de carrera
 Profesor investigador titular
-

El segundo apartado del cuestionario explora las competencias docentes de los profesores y consta de 30 ítem, 25 ítem con cinco posibilidades de respuesta numérica, con una escala Likert de 1 a 5 con el siguiente significado: 1= Totalmente en desacuerdo., 2= En desacuerdo., 3= Ni de acuerdo ni en desacuerdo., 4= De acuerdo 5= Totalmente de acuerdo.

Señale con una x la respuesta que considere pertinente:

Competencia docente	Respuestas				
	1	2	3	4	5
1. Aplica los conocimientos y las habilidades pedagógicas para el diseño o modificación de un programa de asignatura que deberá impartir, acorde al nivel educativo superior y a las características disciplinares y profesionales del plan de estudios.					
2. Desarrolla las estrategias de enseñanza, a partir de metodologías didácticas que le permitan contextualizar el contenido temático a situaciones reales y a la solución de problemas.					
3. Evalúa el aprendizaje de los estudiantes de acuerdo a la función pedagógica, a través del diagnóstico de conocimientos, de la evaluación del proceso formativo y de la evaluación sumativa, de tal manera que los estudiantes puedan demostrar sus competencias integralmente.					
4. Identifica los contenidos que deberán impartirse de acuerdo a sus conocimientos disciplinares, así como la secuencia que deberá seguirse para la impartición de la asignatura, de acuerdo a los conocimientos pedagógicos.					
5. Identifica los recursos tecnológicos como medio para el desarrollo de la asignatura.					
6. Integra los recursos tecnológicos idóneos para el desarrollo de las estrategias de enseñanza y de aprendizaje, de tal manera que la información sea administrada de manera adecuada para optimizar dicho proceso educativo.					
7. Fomenta la resolución de problemas, a través del desarrollo de estrategias de enseñanza, aplicando los conocimientos y las metodologías pedagógicas y didácticas, idóneas para las disciplinas de la salud.					
8. Aplica los conocimientos y las habilidades para determinar y diseñar los instrumentos de evaluación de acuerdo al contenido disciplinar y al proceso de enseñanza a evaluar.					
9. Demuestra y fomenta el respeto y el apego a las normas, reglas y deberes del profesional de la salud durante el proceso de enseñanza y de aprendizaje.					
10. Fomenta la autonomía de los estudiantes, a través del acompañamiento académico y la supervisión de la evolución y desarrollo del proceso de enseñanza y de aprendizaje de cada estudiante.					
11. Desarrolla proyectos con los estudiantes que les permita detectar las necesidades académicas y buscar las soluciones adecuadas.					

Continuación:

Competencia docente	Respuestas				
	1	2	3	4	5
12. Lleva a cabo su autoevaluación, a través de la reflexión de la práctica docente diaria, lo que le permite detectar necesidades y asumir de forma responsable su autoformación como docente.					
13. Lleva a cabo su autoevaluación, a través de la reflexión de la práctica profesional de la salud, lo que le permite indagar acerca de su actitud, sus valores y principios personales.					
14. Analiza el contexto en donde realiza su práctica docente, para detectar las fortalezas institucionales y sociales, así como las áreas de oportunidad educativa, que le permita intervenir en beneficio de los estudiantes y de los demás docentes.					
15. Favorece la comprensión del contenido a enseñar, a través del uso de un lenguaje adecuado para la disciplina.					
16. Fomenta en los estudiantes la lectura de artículos de investigación y divulgación, de acuerdo a la disciplina a enseñar, para que éstos adopten un lenguaje propio de las ciencias de la salud.					
17. Demuestra las habilidades docentes adecuadas en el aula, que le permiten comunicar idóneamente la información necesaria y pertinente.					
18. Comunica la información con sólida base científica y técnica, haciendo uso de estrategias didácticas de interacción con los estudiantes, que les facilita la comprensión de dicha información.					
19. Desarrolla sus proyectos educativos considerando el proyecto institucional, para dar respuesta a las necesidades sociales de salud, contextualizando la práctica profesional de los estudiantes.					
20. Desempeña su docencia dirigiendo a los estudiantes con actitud positiva y con conocimientos y habilidades pedagógicas para el manejo de un grupo.					
21. Fomenta el trabajo en equipo con sus pares, lo que facilita la interacción académica en la toma de decisiones en pro de mejorar el proceso de enseñanza y de aprendizaje.					
22. Demuestra responsabilidad, disposición y respeto a los estudiantes, demostrando equidad de género, religión, ideologías, etc.					
23. Asume el papel de modelo y guía para los estudiantes, respetando y valorando al individuo con su actitud y disposición al trabajo, durante la práctica de la docencia.					
24. Demuestra seguridad profesional como ejemplo frente a la diversidad de comportamientos de los estudiantes, para ayudarlos en forma adecuada y pertinente a su formación.					
25. Se involucra en la eficacia y calidad de su práctica docente, de tal manera que busca formarse constantemente en áreas de la pedagogía, docencia y educación.					

Por último, el cuestionario cuenta con un apartado de cinco preguntas abiertas, que se presentan a continuación:

26. ¿Por qué decidió ser docente universitario?

27. ¿Qué ha implicado en su vida personal ser docente en la universidad?

28. ¿Qué es lo más significativo que le ha ocurrido como docente universitario?

29. ¿Cuáles considera que son sus competencias docentes?

30. ¿Cuál de las competencias docentes que desarrolla en clase considera que son áreas de mejora?