



COMPETENCIAS DOCENTES UNIVERSITARIAS: UNA MATERIA PENDIENTE

MURILLO GARCÍA OLGA LIDIA

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BAJA CALIFORNIA
olga.murillo@uabc.edu.mx

PÁEZ MANJARREZ PATRICIA

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BAJA CALIFORNIA
patriciapaez@uabc.edu.mx

Resumen

El objetivo del presente estudio consistió en identificar las necesidades pedagógicas de los docentes de la Escuela de Enología y Gastronomía de la Universidad Autónoma de Baja California, desde un enfoque evaluativo-formativo y de perfeccionamiento continuo, a fin de fortalecer la práctica docente. A partir de los resultados obtenidos del *Cuestionario perfil profesional docente* y la *Autoevaluación del docente*, se desarrolló un programa dividido en tres etapas, en el que se abordaron temáticas relacionadas a las dimensiones del modelo de competencias docentes, para que a manera de taller se incorporará a la práctica educativa la información proporcionada en el programa. Participaron 29 docentes, se presentan resultados de las dos primeras partes del estudio.

Palabras clave: calidad educativa, educación superior, formación docente, evaluación formativa, práctica educativa, competencias docentes.





INTRODUCCIÓN

En la Convención sobre la Enseñanza Técnica y Profesional en 1989, la Unesco indicó que para asegurar la calidad de la educación es indispensable que el personal académico “deberá poseer todos los conocimientos teóricos y prácticos necesarios en su respectivo campo profesional, así como la adecuada capacidad pedagógica que corresponda al tipo y al nivel de la enseñanza que habrá de impartir” (p.5). Por lo que la figura del docente y su profesionalización constituye un elemento clave (Mateo, 2012), el realizar procesos pedagógicos que faculten a los estudiantes con *competencias* que mejoren su preparación profesional exige basarse en los enfoques formativos que se adecuen a las demandas de las sociedades del conocimiento (Zabalza, 2007). Así, el personal académico se concibe como facilitador y promotor del aprendizaje, lo que hace relevante su formación ya que representa el contacto inmediato de la universidad con el educando (Ponce, Vázquez, Martínez e Islas, 2010).

Asimismo, organismos acreditadores que evalúan la calidad educativa en programas de educación superior, con respecto al personal académico, examinan los diferentes mecanismos que se implementan para la superación de la planta docente, por lo que se contempla la promoción de acciones para la capacitación didáctico-pedagógica, el grado de obligación de participar, además de considerar los apoyos que reciben los docentes para tal efecto (CONAET, 2014).

Por su parte, en el Plan de Desarrollo Institucional (PDI) 2011-2015 de la Universidad Autónoma de Baja California (UABC), se establece como política institucional el mejoramiento de la habilitación del personal universitario, referido a su formación y capacitación disciplinaria y de habilidades pedagógicas relacionadas con el enfoque de competencias profesionales, de modo que apoye el proceso de aprendizaje de los estudiantes.

Para atender las necesidades de formación docente, la UABC a través de la Facultad de Pedagogía e Innovación Educativa (FPIE) pone en funcionamiento el *Programa Flexible de Formación y Desarrollo Docente* (PFFDD) y el *Programa Estratégico de Apoyo Académico* en línea, con el propósito de fortalecer la profesionalización, formación y actualización del personal académico (Pedagogía e innovación educativa, 2015).





Además, se suma el *Proyecto de competencias básicas para la docencia universitaria*, en el que se señaló que la mayoría de las instituciones de educación superior disponen de una planta docente integrada por profesionistas quienes poseen un perfil de formación en conocimiento de la asignatura que imparten, sin tener formación pedagógica, lo que genera dificultades en el proceso enseñanza–aprendizaje (Centro de Innovación y Desarrollo Docente, 2010).

A pesar del esfuerzo que implica implementar estos programas, es frecuente que los docentes expresen que éstos se han suspendido al no completar el mínimo de asistentes, aunque se ofrecen en línea y en periodo intersemestral. También, los docentes han referido que en ocasiones los horarios que se ofertan no se ajustan al tiempo con el que cuentan, ya que los académicos desempeñan labores profesionales fuera de la Universidad. Al respecto, en información presentada en el historial de la EEG, en el periodo 2014-01 y 02, del total de 73 docentes en la planta de académicos: tres tomaron cursos en el área de competencias para la docencia universitaria; siete asistieron a cursos sobre el Modelo Educativo de la UABC y 10 maestros tomaron cursos de tecnologías de la Información aplicada a la docencia. En su conjunto cinco académicos cuentan con tiempo completo y 68 son docentes de asignatura, por lo que se hace necesario conocer la capacitación que han recibido en temas pedagógicos y la actualidad de los mismos.

OBJETIVOS

Con el propósito de identificar las necesidades pedagógicas de los académicos, a partir de la reflexión individual sobre la práctica educativa y destacar la relevancia del trabajo colegiado para la mejora de la enseñanza, se implementó el *Programa de fortalecimiento a la práctica docente* (PFPD) en concordancia con el Modelo Educativo de la UABC, desde un enfoque evaluativo formativo y de perfeccionamiento continuo.

PROCEDIMIENTO

El presente estudio se ubica en el enfoque cuantitativo, exploratorio y descriptivo. En él participaron 29 académicos de EEG, correspondiente al 40% de la planta docente. La selección de los participantes fue arbitraria, ya que su colaboración fue voluntaria a partir de invitación que se realizó por medio de la dirección de la unidad académica. Las actividades se realizaron en las instalaciones de la EEG, en horarios diversos, de acuerdo a las necesidades de los académicos.





Para la recolección de la información se emplearon dos cuestionarios:

- (a) *Cuestionario de perfil profesional docente*, elaborado *ad hoc* para obtener información respecto a la edad, sexo, nombramiento, horas a la semana dedicadas a la docencia; experiencia docente universitaria, formación profesional, grado máximo de estudios e información sobre cursos de actualización a los que ha asistido en los últimos cinco años relativos al ámbito pedagógico, evaluación en la docencia y uso de las tecnologías en el aula.
- (b) Autoevaluación docente a partir de *Cuestionario de Evaluación Docente en opinión de los alumnos de la UABC* (versión 2014). Conformado con 35 reactivos, con los que se valoran las dimensiones de: planeación y gestión del proceso enseñanza aprendizaje; interacción didáctica en el aula; evaluación y comunicación del proceso enseñanza aprendizaje y tecnología de la información.

El programa se implementó en tres etapas:

I. Introducción: durante el ciclo escolar 2014-2 se efectuaron cuatro sesiones en grupos de académicos: administración, servicio y producción; áreas de competencia que conforman el plan de estudios. En la primera reunión se presentaron los objetivos generales del PFPD, se abordaron aspectos relacionados a la evaluación docente desde el enfoque en competencias, limitaciones y bondades de la evaluación formativa, descripción de estándares de desempeño; en la segunda reunión se aplicó *cuestionario perfil profesional docente*; además se discutieron las características de diferentes marcos para la enseñanza, y con ello se abordó durante la tercera reunión las competencias del docente universitario propuestas por Zabalza (2007), referidas en el Modelo de Evaluación de Competencias Docentes (MECD) para la educación media y superior (García, Loredo, Luna y Rueda, 2008). El MECD da la pauta para la elaboración del cuestionario de evaluación docente en opinión de los alumnos, que se aplica en la UABC y recoge información respecto al desempeño de los académicos, que también se expuso y se comentó por el grupo de docentes, lo que favoreció la aplicación de la *autoevaluación* realizada en la cuarta sesión, y que a manera de espejo se evaluarán a sí mismos respecto a los dominios del cuestionario, para después identificar fortalezas y debilidades.

II. Programa de intervención: a partir de los resultados de la autoevaluación, se diseñó un curso intersemestral en enero de 2015 en el que se realizaron tres sesiones para desarrollar aspectos





relacionados con planeación del proceso enseñanza aprendizaje, estrategias de evaluación de los aprendizajes y uso de las tecnologías en la didáctica, con duración de 12 horas.

III. Elaboración de portafolio docente: a fin de promover la reflexión sobre las limitaciones y fortalezas identificadas en la autoevaluación, de propiciar la aplicación de las diferentes estrategias empleadas en el programa de intervención y con ello realizar trabajo colaborativo en función de las competencias e indicadores del MECD sobre la práctica docente, se propuso la elaboración de portafolio docente, el cual queda pendiente a realizarse en periodo intersemestral 2015-2.

RESULTADOS

Del *Cuestionario perfil profesional docente*: respecto a la edad, el 62 % de los académicos señalaron tener entre 25 y 35 años de edad, 13.80% entre 36 y 45 años; mientras que el 17.25% reportaron tener entre 46 y 55 y el 6.9% ser mayor de 55 años. Con una experiencia en años completos como docente en educación superior, el 6.90% indicó tener menos de 5 años; el 48.27% entre 5 y 10 años; con más de 10 años el 27.58% y no contestaron el 17.24%. En cuanto al grado máximo de estudios, el 51.72% de los encuestados indicaron contar con licenciatura y el 48.28% con maestría.

Para los estudios en licenciatura, éstos se ubicaron en campos diversos como: turismo, biología con especialidad en vitivinicultura, contador público, administración, químico, informática, hotelería, chef, gastronomía e ingeniería civil. Y en maestrías, fueron en administración de instituciones educativas, estudios socioculturales, producción agrícola y vitivinicultura y solo tres de ellos en ámbito de educación o docencia.

En el caso de los cursos que reportaron haber realizado en los últimos cinco años, en relación a la pedagogía y/o didáctica, nueve indicaron que recibieron capacitación en competencias, cinco sobre didáctica general, cinco en psicología educativa, dos en inteligencias múltiples, dos en elaboración de material didáctico, uno sobre aprendizaje colaborativo, cuatro en microenseñanza, uno en introducción a la pedagogía y uno en estrategias didácticas apoyada en las Tics. Solo dos docentes realizaron cursos sobre evaluación, en particular sobre elaboración de reactivos y evaluación del aprendizaje. Para el área del uso de las tecnologías,





13 reportaron haber tomado curso sobre el uso de plataforma Blackboard, cuatro sobre Excel, dos en Power Point, tres en Prezi, uno sobre Moodle y dos sobre tecnologías del aula.

En lo concerniente a la *Autoevaluación del docente*, a continuación se presentan los resultados por dimensión:

Tabla 1

Porcentajes de respuesta de la dimensión de planeación y gestión del proceso enseñanza aprendizaje

No. Reactivo	Reactivo	Algunas veces*	Casi siempre	Siempre
1	Menciona la relación de algunos contenidos del curso con temas de otras asignaturas del plan de estudios	28	56	16
2	Explica la utilidad de los conocimientos en situaciones de la vida diaria	4	40	56
3	Ubica los contenidos del curso en el contexto profesional	8	40	52
4	Puntualiza los conceptos importantes de los temas vistos en los cursos	16	24	60
5	Enseña procedimientos para usar el conocimiento en la solución de los temas	20	48	32
8	Propone fuentes de información que facilitan el aprendizaje de los temas	16	56	28
9	En las primeras clases identifica los conocimientos de los estudiantes sobre el curso	32	24	44
10	Modifica las actividades o fuentes de información para adecuarlas a las necesidades del grupo	32	44	24
11	Plantea situaciones con problemas reales que favorecen mi aprendizaje de los temas	12	60	28
12	Realiza actividades en clase que me motivan a aplicar lo aprendido fuera del aula	12	48	40
13	Estuvo disponible para dar asesorías individuales cuando lo necesité	32	20	48
14	Me motiva a continuar aprendiendo sobre los temas vistos en el curso	12	36	52
15	Pone en operación actividades en el aula que facilitan el aprendizaje de los contenidos	12	56	32

*Nota. En el rango de algunas veces, se incluyó el porcentaje de respuesta de nunca, casi nunca.





Tabla 2
Porcentajes de respuesta de la dimensión de interacción didáctica en el aula

No. Reactivo	Reactivo	Algunas veces*	Casi siempre	Siempre
16	Aborda los temas con una secuencia razonada	8	52	40
17	El tiempo dedicado para aprender cada tema es suficiente	40	32	28
18	Acepta sugerencias de los estudiantes sobre la manera de organizar las actividades	24	48	28
19	Da oportunidades iguales a todos los estudiantes para participar en la clase	0	20	80
20	Para facilitar la comprensión de conceptos, los define mediante ejemplos.	12	28	60
21	Estructura tareas de aprendizaje que propicia la colaboración entre estudiantes	24	52	24
22	Se asegura de que las actividades en equipo, cada integrante contribuya a su realización	44	32	24
23	Realiza preguntas a los estudiantes cuando expone, para asegurar la comprensión del tema	16	32	52
25	Cuando habla, expresa claramente las ideas	12	56	32
28	fomenta la participación del grupo para realizar conclusiones en sus exposiciones	16	40	44
30	Demuestra ser responsable en su trabajo	0	32	68
31	Promueve la elaboración de acuerdos de convivencia en el aula con base en las opiniones de todo el grupo	24	20	36
32	Es respetuoso con todos los estudiantes del grupo	0	0	96

Nota: * En el rango de algunas veces, se incluyó el porcentaje de respuesta de nunca, casi nunca.

Tabla 3
Porcentaje de respuesta de la dimensión de evaluación y comunicación del proceso de enseñanza aprendizaje

No. Reactivo	Reactivo	Algunas veces*	Casi siempre	Siempre
6	Presenta la lista de temas y su secuencia en el programa del curso	4	8	88
7	Explica los criterios de evaluación del curso	4	8	88
26	Manifiesta claramente sus ideas cuando escribe en el pizarrón	16	52	12
27	Sus exposiciones se caracterizan por tener un inicio, desarrollo y conclusión.	12	60	28
33	Realiza evaluaciones para retroalimentar sobre las dificultades del aprendizaje	20	56	24
34	Respeto los criterios de evaluación planteados al inicio del curso.	4	36	60





35	La evaluación final fue congruente con los contenidos y actividades del curso	4	32	64
----	---	---	----	----

*Nota. En el rango de algunas veces, se incluyó el porcentaje de respuesta de nunca, casi nunca.

Tabla 4

Porcentaje de respuestas de la dimensión tecnología de la información

No. Reactivo	Reactivo	Algunas veces	Casi siempre	Siempre
24	Utiliza diversos recursos didácticos en clase (por ejemplo: presentaciones en computadora, videos fotos diagramas, etc.)	10	40	48
29	Incorpora a sus clases el uso de la tecnología de la información y la comunicación (por ej. Internet)	28	24	48

*Nota. En el rango de algunas veces, se incluyó el porcentaje de respuesta de nunca, casi nunca.

En los resultados de la autoevaluación se destaca como fortalezas: el explicar la utilidad de los conocimientos, dar oportunidades iguales a todos los estudiantes; ubicar los contenidos al contexto profesional, ser responsables, presentar los temas y los criterios de evaluación al inicio del curso. En las limitaciones se reconoció la falta de: identificar los conocimientos al iniciar el ciclo escolar; adecuar las actividades conforme las necesidades del grupo; asegurar que en las actividades en equipo todos contribuyan, y, finalmente que el tiempo dedicado a la enseñanza es insuficiente. Después de estos resultados habrá de contrastar la información con la evaluación en opinión de los estudiantes para obtener una visión más completa de la práctica docente.

CONCLUSIONES

En lo que respecta al perfil de la planta docente de EEG-UABC, se confirma que un alto porcentaje de académicos cuentan con escasa preparación en el ámbito pedagógico, cerca de la mitad de los participantes tienen grado a nivel de maestría, sin embargo, los posgrados no pertenecen a la docencia, y son pocos los académicos que han tomado cursos para mejorar las habilidades didácticas. Es posible apreciar que la planta docentes es joven, ya que la mayoría tienen entre 25 y 35 años de edad, de los cuales el 17% tiene experiencia docente entre los cinco y diez años. Una de las ventajas de disponer de una planta docente joven, es que se favorece a la formación en áreas vinculadas a la especialización de la carrera. Sin embargo, una de las limitaciones es que los programas educativos en gastronomía son relativamente nuevos en México, lo que limita contar con personal capacitado en la gastronomía y además en la docencia; la incorporación de los docentes al ámbito académico responde a la experiencia de éstos en el sector productivo, que a su vez, limita la profesionalización docente. Para apoyar su formación resulta conveniente





acercar la capacitación y contextualizarla al área académica, ya que el programa de gastronomía es altamente profesionalizante. En el interés de aplicar la información proporcionada, se juzga pertinente realizar una siguiente etapa en donde se efectúe la reflexión en pares de las actividades realizadas durante el ciclo escolar, y a partir de las mismas se desarrollen adecuaciones, lo que favorecerá el trabajo colegiado, permitirá aplicar lo aprendido y retroalimentar las habilidades docentes.





BIBLIOGRAFÍA Y REFERENCIAS

- Centro de Innovación y Desarrollo Docente (2010). Competencias básicas para la docencia universitaria. Universidad Autónoma de Baja California, facultad de pedagogía e innovación educativa. Recuperado de http://pedagogia.mx1.uabc.mx/Seccion%20Documentos/Competencias_basicas.pdf
- Consejo Nacional para la Calidad de la Educación Turística (2014). Marco general para la evaluación con fines de acreditación de programas educativos de nivel licenciatura en el área académica del turismo y la gastronomía: formatos y documentos necesarios para el autoestudio de los procesos con fines de acreditación. 8va versión, México, actualización 04 de septiembre de 2014. Recuperado de <http://www.conaet.net/acreditacion/proceso-de-evaluacion-con-fines-de-acreditacion/>
- Facultad de pedagogía e innovación educativa (2015). Historial por unidad académica participante.
- García, B., Loredó, J., Luna, E. y Rueda, M. (2008). Modelo de evaluación de competencias docentes para la educación media y superior. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 1(3), 97-108. Recuperado de http://www.rinace.net/riee/numeros/vol1-num3_e/art8.pdf
- Mateo, J. (2012). La formación de formadores en la educación superior. *Revista de docencia universitaria*, 10(2), 212-223. Recuperado de <http://red-u.net/redu/index.php/REDU/article/view/387>
- Ponce, S., Vázquez, S., Martínez, Y., e Islas, D. (2010). Programa integral de fortalecimiento académico: por una formación integral. Universidad Autónoma de Baja California, Facultad de Pedagogía e Innovación Educativa. Mexicali, México: Centro de innovación y desarrollo docente. Recuperado de <http://pedagogia.mx1.uabc.mx/alumnos/PIFA/PIFA-Fundamentacion.pdf>
- UNESCO (1989). Conferencia mundial sobre la educación superior, la educación superior en el siglo XXI: visión y acción. Recuperado de http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm
- Universidad Autónoma de Baja California. (mayo de 2015). Plan de desarrollo institucional 2011-2015. Recuperado de http://iio.ens.uabc.mx/PDI_2011_2015.pdf





Zabalza, M. (2007). Competencias docentes del profesorado universitario: calidad y desarrollo profesional. España: Narcea S.A. de ediciones

