



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
PROGRAMA DE MAESTRÍA EN ENFERMERÍA

“Autoevaluación de competencias docentes en Enfermería”

TESIS
QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE:
MAESTRA EN ENFERMERÍA
(EDUCACIÓN EN ENFERMERÍA)

PRESENTA:
L.E. KAREN AVYI GARCÍA PEÑA

TUTOR: DRA. IRMA PIÑA JIMÉNEZ.
Escuela Nacional de Enfermería y Obstetricia,

Ciudad de México, Marzo; 2019



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.



UNIVERSIDAD NACIONAL
AUTÓNOMA DE
MÉXICO

MAESTRÍA EN ENFERMERÍA COORDINACIÓN

LIC. IVONNE RAMÍREZ WENCE
DIRECTORA GENERAL DE ADMINISTRACIÓN
ESCOLAR, UNAM.
P R E S E N T E:

Por medio de la presente me permito informar a usted que en la reunión ordinaria del Comité Académico de la Maestría en Enfermería, celebrada el día **15 de febrero del 2019**, se acordó poner a su consideración el siguiente jurado para el examen de grado de Maestría en Enfermería (Educación en Enfermería) de la alumna **Karen Avyi García Peña** número de cuenta **517023172**, con la tesis titulada:

“AUTOEVALUACIÓN DE COMPETENCIAS DOCENTES EN ENFERMERÍA”

bajo la dirección de la Dra. Irma Piña Jiménez

Presidente : Doctor Juan Pineda Olvera
Vocal : Doctora Irma Piña Jiménez
Secretario : Doctor Marco Antonio Cardoso Gómez
Suplente : Doctora Laura Morán Peña
Suplente : Doctora Gandhi Ponce Gómez

Sin otro particular, quedo de usted.

A T E N T A M E N T E
“POR MI RAZA HABLARÁ EL ESPÍRITU”
Cdad. Universitaria Cd, Mx., a 15 de marzo del 2019.

DRA. GANDHY PONCE GÓMEZ
COORDINADORA DEL PROGRAMA



C.c.p. Expediente del interesado

JEG-F6

COORDINACIÓN DEL POSGRADO
MAESTRÍA EN ENFERMERÍA

Autoevaluación de competencias docentes en Enfermería

Introducción: El rol del profesor en Enfermería se encuentra en el centro de una serie de transformaciones por lo que requiere profundas actualizaciones orientadas a un perfil basado en competencias docentes, entendida como la capacidad de responder demandas del contexto educativo con habilidades prácticas, conocimientos teóricos-metodológicos, actitudes y valores para lograr acciones eficaces. **Objetivo:** Evaluar la percepción que tienen los profesores sobre sus niveles de competencia docente para participar en la formación de los estudiantes de Licenciatura en Enfermería (LE) de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo (UMSNH). **Método:** Estudio descriptivo, transversal. Se incluyeron 75 profesores que contaron con formación académica dentro del área de la salud, a través de un instrumento con escala Likert con alfa de cronbach de .872, autoevaluaron sus competencias docentes comprendiendo las dimensiones: Planeación, Implementación, Participación Institucional y Evaluación de los aprendizajes. **Resultados:** En promedio tienen una edad de 44.55 años, predominio del género femenino (82.7%). Referente al grado y área de formación académica, 13.3% cuentan con Licenciatura, 14.7% especialidad, 52% maestría y 20% con doctorado. 64% se perciben en un nivel intermedio de competencia docente. Identificándose con mayor área de oportunidad a su competencia para evaluar los aprendizajes e implementación de las nuevas tecnologías, no se identificaron diferencias estadísticamente significativas según su grado académico, su categoría y su área de experiencia profesional principal. **Conclusiones:** La evidencia demuestra que se encuentran en un nivel intermedio de dominio de competencias docentes en Enfermería, indicando que poseen la habilidad de reconocer y resolver problemas, sin embargo se encontraron áreas de oportunidad en la dimensión de evaluación de los aprendizajes e implementación. El docente en Enfermería debe estar dispuesto a flexibilizar y reflexionar sobre la importancia de integrar competencias en la práctica docente, por el potencial que representan para mejorar la formación del estudiantado.

Palabras clave: *Educación Basada en Competencias; Percepción; Enseñanza; Autoevaluación; Educación en Enfermería; Docentes de Enfermería*

Self-evaluation of teaching competencies in Nursing

Introduction: The role of the professor in Nursing is at the center of a series of transformations which requires profound updates oriented to a profile based on teaching competencies, understood as the ability to respond to demands of the educational context with practical skills, theoretical knowledge- methodological, attitudes and values to achieve effective actions. **Objective:** To evaluate the perception that teachers have about their levels of teaching competence to participate in the training of students of the Nursing Degree (LE) of the Michoacán University of San Nicolás de Hidalgo (UMSNH). **Method:** Descriptive, cross-sectional study. 75 professors who had academic training in the health area were included, through a Likert scale instrument with cronbach alpha of .872, self-assessed their teaching competences comprising the following dimensions: Planning, Implementation, Institutional Participation and Evaluation of the learnings **Results:** On average they have an age of 44.55 years, predominance of the female gender (82.7%). Regarding the degree and area of academic training, 13.3% have a Bachelor's degree, 14.7% specialization, 52% master's degree and 20% doctorate. 64% are perceived at an intermediate level of teacher competence. Identifying itself with greater area of opportunity to its competence to evaluate the learnings and implementation of the new technologies, no statistically significant differences were identified according to their academic degree, their category and their area of main professional experience. **Conclusions:** The evidence shows that they are at an intermediate level of proficiency in teaching competencies in Nursing, indicating that they have the ability to recognize and solve problems, however areas of opportunity were found in the evaluation dimension of learning and implementation. The teacher in Nursing must be willing to flexibilize and reflect on the importance of integrating competences in the teaching practice, because of the potential they represent to improve student training.

Key Words: *Competency-Based Education; Perception; Teaching, Self-Assessment; Education Nursing; Faculty Nursing.*

Dedicatorias

A mi primera maestra Graciela Peña, mi madre: estoy infinitamente agradecida con la vida por haberme dado la oportunidad de tenerte como mamá, porque a pesar de las adversidades siempre me brindaste tu apoyo y me alentaste a ser mejor cada día y a luchar por mis sueños. Gracias por compartir conmigo tu conocimiento y experiencia, por haber estado conmigo en mis momentos más oscuros y llenos de dolor y estrés. Tú fuiste la luz en mi camino y siempre supe que podía contar contigo en cualquier momento. Gracias, por tu amor tan profundo y verdadero, gracias porque con tus abrazos y palabras me transmitiste esa paz y tranquilidad cuando más lo necesite.

Gracias por las risas y los regaños, por tener esa paciencia para soportar mis enojos; por enseñarme lo que son la fortaleza y el temple. Por motivarme, por creer en mí y recordármelo cuando yo olvidaba hacerlo, por desvelarte conmigo cuando había mucha tarea, por animarme cada día, por enseñarme a aprender de lo bueno y malo de la vida, por alentarme a ser independiente, a luchar por mis ideales, por tu ejemplo y ayudarme a cumplir mis metas. Gracias por acompañarme a lo largo de este camino, porque sé que mi sueño era el tuyo también, por darme tanta fortaleza basada en el desvelo, cansancio y sacrificio. Gracias, porque tú fe en mí, fue la fuerza que me impulso y tu amor el estímulo que me ayudo a lograrlo.

Gracias por todas las dosis de magnanimidad durante la trayectoria de mi vida, por todo el tiempo que estuviste tanto en fracasos, logros, cuando hubo alegrías pero también cuando hubo llanto, en todos los momentos, eternamente gracias.

Este logro es completamente gracias a ti. Por lo que he sido y seré. Gracias Mamá. Te amo.

A mis hermanos Christian y Josué García: gracias porque en ustedes siempre he encontrado un respaldo y apoyo incondicional, por ser mis compañeros, amigos y consejeros.

Gracias por siempre confiar en mí, lo cual me ha permitido explorar y aventurarme para cumplir mis sueños y por motivarme a ser mejor cada día. Son unos de los pilares más fuertes de mi vida porque sé que siempre puedo contar con ustedes cada vez que lo necesite. Los amo.

A Fer, mi compañero incondicional: Gracias porque en cuanto supiste que fui aceptada en el programa comprendiste el significado de éste sueño, gracias por recargarme con tu fuerza cuando más lo necesité.

Gracias por la confianza, por las risas y abrazos que me brindaste cuando sentí que ya no podía más, por mantener mi corazón en forma y darle un descanso a mi cerebro, gracias por tus mensajes de ánimo a deshoras, por haberte desvelado conmigo cuando tenía que leer hasta tarde, por tus esfuerzos para dibujar en mi rostro una sonrisa, por ser tan cariñoso, por estar siempre a mi lado y compartir tu vida conmigo. Te amo.

A mis queridos amigos, Luis y Lupita: gracias por ser excelentes seres humanos, por ser mi ejemplo a seguir, por la confianza, por la motivación para seguir adelante y culminar esta etapa, por la compañía, enseñanzas y experiencias en esos viajes que jamás voy a olvidar, a ustedes, los que conocí en esta etapa tan increíble y enriquecedora.

Gracias porque recorrieron conmigo este camino de altas y bajas, porque me brindaron su tiempo, me tuvieron paciencia, porque nos desvelamos, lloramos, reímos y aprendimos juntos, gracias porque me ayudaron a que fuera más liviana la presión de seguir adelante con este sueño y lo más importante, gracias por obsequiarme su amistad. Los quiero mucho.

A los docentes que poseen esa facultad excepcional, que solo se desarrolla en algunos seres humanos. A ellos que tienen la excelsa y bellísima oportunidad a

través de la enseñanza no solo de formar, sino también de liberar, de enamorar y de amar, a aquellos que dejan huella, que trascienden entre sus dirigidos, a los que guardan la paciencia y esperanza de diez meses, dos años, cuatro, o hasta diez para ver sus obras realizadas, demostrando que es ahí donde existe la trascendencia de su ministerio.

Gracias a mis bien amados profesores, familia, amigos y mi eterna gratitud, a mi maestra de vida, mi madre.

Por último y como lo dijo bellamente Salvador Díaz mirón:

***Fiado en el instinto que me empuja,
desprecio los peligros que señalas.
"El ave canta aunque la rama cruja
como que sabe lo que son sus alas".***

Agradecimientos

A mi segunda casa, mi querida Universidad Nacional autónoma de México, por darme la oportunidad de ser parte de ella.

Al programa de Maestría en Enfermería de la Universidad Nacional Autónoma de México, por darme excelentes docentes, que me brindaron conocimiento e hicieron que amara aún más mi profesión.

Agradezco al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT), por haberme apoyado con una beca para continuar mis estudios de posgrado y con ello concluir con éxito esta etapa profesional.

A la Dra. Irma Piña Jiménez, mi directora de tesis, por haberme acompañado a lo largo de este proceso de formación de posgrado y ayudar a convertirme en Maestra en Enfermería, le agradezco su guía, calidez humana, comprensión, paciencia y entusiasmo.

A los integrantes del jurado por haber aceptado ser parte de mi comité evaluador en mi examen y sus valiosos aportes a ésta tesis.

A la Facultad de Enfermería de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo por permitirme realizar y concluir la investigación realizada.

Finalmente y no menos importante, a los profesores de la Facultad de Enfermería de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, por otorgarme el consentimiento para elaborar la investigación correspondiente y hacerla posible.

Índice de Contenido

Introducción.....	12
I. Problematización.....	15
1.1. Pregunta de investigación:.....	20
1.2. Objetivos.....	20
1.2.1. Objetivo General:.....	20
1.2.2. Objetivos Específicos:.....	20
II. Revisión de la literatura.....	20
2.1. Marco conceptual.....	27
2.1.1. La evaluación docente y la calidad de la educación a nivel superior.....	27
2.1.2. La autoevaluación y reflexión de la práctica docente.....	28
2.1.3. Definición del concepto de Competencia.....	30
2.1.4. Las competencias docentes en la práctica educativa en el nivel superior.....	33
III. Metodología.....	35
3.1. Diseño y tipo de estudio.....	35
3.2. Población y muestra de estudio.....	35
3.2.1. Criterios de Inclusión.....	35
3.2.2. Criterios de exclusión.....	36
3.2.3. Criterios de eliminación.....	36
3.3 Variables.....	36
3.3.1. Variable de interés.....	36
3.3.2. Dimensiones que forman parte de la variable de interés.....	37
3.3.3. Variables Intervinientes.....	39
3.4. Recolección de la información.....	40
3.4.1. Procedimiento de recolección de información.....	40

3.4.2. Instrumento.....	41
3.4.3. Validación de contenido del instrumento	43
3.4.4. Confiabilidad	44
3.4.5. Prueba Piloto	45
3.5. Aspectos Éticos y Legales	45
IV. Resultados.....	46
4.1. Caracterización de la muestra.....	47
4.2. Análisis descriptivo.....	50
4.3. Análisis Inferencial	56
V. Discusión	58
VI. Conclusión	65
VII. Limitaciones.....	66
VIII. Implicaciones para la educación en Enfermería	67
Bibliografía	70
Anexo 1: Cuadro Operacional: Variable de Interés.....	77
Anexos	77
Anexo 2: Cuadro Operacional: Variables Intervinientes.....	80
Anexo 3:.....	81
Autoevaluación de competencias docentes en Enfermería.	81

Índice de Tablas

Tabla 1: Trayectoria de jueces participantes.....	43
Tabla 2: Puntaje Alfa de Cronbach.....	44
Tabla 3: Datos Sociodemográficos de los profesores.....	48
Tabla 4: Porcentajes de Niveles de competencias docentes por dimensiones.....	51

Índice de Gráficas

Gráfica 1: Porcentaje de los Grupos de edades de los profesores.....	47
Gráfica 2: Porcentaje de los Niveles de Competencias Docentes.....	50
Gráfica 3: Porcentaje de respuestas de la dimensión 1: “Participación Institucional”	52
Gráfica 4: Porcentaje de respuestas de la dimensión 2 “Planeación”.....	53
Gráfica 5: Porcentaje de respuestas de la dimensión 3 “Implementación”	54
Gráfica 6: Porcentaje de respuestas de la dimensión 4: “Evaluación de los Aprendizajes.....	55
Gráfica 7: Relación entre la percepción del nivel de competencias docentes y los años de experiencia docente.....	57

Introducción

La presencia de la sociedad del conocimiento en el contexto global, trajo consigo la necesidad de incorporar una serie de cambios en la formación de los profesionales, derivando con ello la necesidad de transformar a su vez, el rol del profesor universitario, de manera que resulte acorde a la formación de los nuevos perfiles profesionales de egreso, que refieren las competencias que se pretenden favorecer en este nivel.

En el afán de garantizar la calidad educativa, el tema de la evaluación docente ha ocupado un lugar principal, con lo cual si bien no es el único factor necesario para que exista calidad educativa, es un elemento central para que ello ocurra. En este sentido la presente investigación se centra en ello, por la gran relevancia que tiene la intervención del profesor en la formación de las generaciones futuras de profesionales lo cual debe llevar a reconsiderar y revalorar la trascendencia que tiene el trabajo docente y la forma en que se puede apoyar su mejora.

El cambio educativo tiene como reto transformar y cambiar la manera de formar individuos, generando un cambio en la actuación de las universidades, instituciones educativas, docentes y el resto de los interlocutores de la comunidad educativa.⁽¹⁾

Esta renovación, y esta nueva forma de educar, requieren una reconceptualización importante de la profesión docente y la asunción de nuevas competencias profesionales en el marco de un conocimiento pedagógico, científico y cultural. Es decir, la nueva era requiere un profesional de la educación distinto.⁽¹⁾

Es así que la educación basada en competencias contiene el potencial para convertirse en un plan eficaz tendiente a mejorar el aprendizaje del estudiantado, ya que así se tendría un vigoroso instrumento para diseñar currículos innovadores para fortalecer el aprendizaje y la práctica profesional.⁽¹⁾

Pero para que todo este enfoque surta efecto se requiere un largo proceso de reformas, tanto educativas como institucionales, requiere una transformación de docentes y estudiantes; en cuanto a los docentes transformando su manera tradicional de enseñar y en los estudiantes el darse cuenta de la responsabilidad que han de asumir ante su propio aprendizaje.⁽²⁾

La vinculación entre la formación superior y sector productivo, ha originado que muchos países, sobre todo en Europa hayan implementado estrategias para mejorar la calidad educativa, la calidad del servicio que ofrece y sobre todo orientado a la formación de profesionales de alta calidad,⁽²⁾ a través de programas de formación basada en competencias.

Es así que el docente de enfermería debe tener claro, que su papel va más allá de poseer el conocimiento de su asignatura o de sólo poseer habilidades que le permitan constituirse en facilitador de aprendizaje; el docente debe despertar el interés por aprender, asumir, reflexionar, construir, valorar, así como reconocer el valor que tiene ante sus educandos y la importancia que en él recae para formar profesionales integrales.

Cuando se aborda el tema de la formación docente, generalmente se parte de una evaluación inicial para detectar su estado actual, y si bien existen diversas formas de generar este dato, como es: la evaluación institucional, la evaluación de pares, la evaluación por los alumnos y la autoevaluación, esta última ofrece ventajas sobre los demás, en tanto lleva a los docentes a la reflexión sobre su propio actuar y sobre las concepciones que tiene sobre su propia práctica docente.

La reflexión y el análisis del profesor a partir de una autoevaluación, lo remite a revisar su práctica docente y considerar aquellos aspectos que requiere desarrollar más, lo que generará un cambio que repercutirá en la formación de los estudiantes de enfermería.

En este sentido la presente investigación tuvo el propósito de evaluar la percepción del nivel de competencias para la docencia en enfermería, que reúnen los profesores que participan en la formación de estudiantes de una Facultad de Enfermería, que pertenecen a una universidad pública del centro de la república mexicana, lo que nos llevó en un primer momento a la identificación de las competencias docentes que se requieren en este nivel al formar a los estudiantes en enfermería, y en función de los hallazgos sugerir líneas propositivas y estrategias de formación a la planta docente.

Los resultados que derivaron de la aplicación del instrumento de autoevaluación de competencias docentes en enfermería, permitió reconocer el nivel de competencias que reúnen los profesores asignados a un plan de estudios de licenciatura, así como los aspectos que constituyen áreas de oportunidad.

El contenido del presente trabajo está estructurado por VIII capítulos:

En el primer capítulo, se establece el planteamiento del problema, la pregunta de investigación y los objetivos generales y específicos propuestos para el trabajo.

En el segundo capítulo se hace una revisión del tema de las competencias docentes y su evaluación, partiendo de una búsqueda y revisión bibliográfica de la temática con base en los datos, de manera que se reunieran elementos para formular el marco conceptual de la investigación.

Posteriormente en el tercer capítulo se describe la estrategia general de abordaje metodológico, para responder a la pregunta de investigación: el diseño y el tipo de estudio, población y muestra, los criterios de selección, las variables de interés, el instrumento utilizado, descripción de la construcción del instrumento de medición, la prueba piloto, el procesamiento de la información recabada y las consideraciones éticas del estudio.

En el cuarto capítulo se plasman los resultados que se obtuvieron después de procesar los datos recabados, como la caracterización de la muestra, así como los análisis descriptivo e inferencial realizados.

En el quinto capítulo se analizaron los resultados y se compararon con datos previos de otros estudios similares, para extraer conclusiones útiles y prácticas.

En el sexto capítulo de forma breve y concreta se encuentran con los resultados encontrados, en el séptimo capítulo se encuentran las limitaciones que se presentaron en la investigación.

Finalmente en el octavo capítulo se encuentran plasmadas las implicaciones elaboradas por los autores para el tema de investigación.

I. Problematicación

El siglo XXI trajo consigo la necesidad de transformar la educación en todos sus niveles, en tanto el contexto social, cultural y económico que se experimenta, ubica al conocimiento como el principal valor.⁽³⁾

La sociedad del conocimiento se caracteriza por la capacidad para generar, apropiarse y utilizar el conocimiento, para atender las necesidades de su desarrollo.

El funcionamiento de ésta, es construir su propio futuro, convirtiendo la creación y transferencia del saber en herramienta de la comunidad para su propio beneficio, las características con las que debe contar son: uso intensivo de tecnologías de información y comunicación, la difusión acelerada de la información a través de redes, la utilización del capital humano en las actividades productivas y la explotación económica del conocimiento mediante la innovación. El reto es pasar de una sociedad de la información a una del conocimiento.⁽⁴⁾

Ante este nuevo panorama, la profesión docente debe abandonar la concepción decimonónica, pues ya no responde a las características que presentan los nuevos contextos.⁽³⁾

En este sentido la formación de los profesionales y la producción del conocimiento constituyen tareas sustanciales de las universidades.

La educación de los seres humanos se hace cada vez más compleja y la profesión docente lo será también. Esa complejidad se ve incrementada por el cambio radical y vertiginoso de las estructuras científicas, sociales y educativas (en sentido amplio) que son las que dan apoyo y sentido al carácter institucional del sistema educativo.⁽³⁾

Calidad Educativa y Evaluación Docente

La evaluación docente empezó a tener un papel estratégico dentro del Sistema Educativo Nacional (SEN) en la década de los noventa. Una de sus finalidades era atender a la formación profesional del docente, por lo tanto era necesario fortalecer la capacitación y actualización permanente de los profesores.⁽⁵⁾

La evaluación, hoy más que nunca, forma parte integral en los sistemas educativos tanto en el ámbito internacional como nacional. El énfasis y propósito que adquiera dependerá del nivel del sistema educativo al que esté referido. De esta forma, el proceso de evaluación puede centrarse en la institución, en el currículum, en los programas educativos, en los profesores, en el aprendizaje, en los servicios, etc.⁽⁶⁾

Parafraseando a Zabalza⁽⁷⁾, señalamos que la formación universitaria fue concebida en su origen como un proceso más orientado al desarrollo intelectual y cultural y a la acumulación de conocimientos, que al dominio de funciones profesionales específicas, es tal vez este aspecto, que choca ante la nueva

orientación que presenta la formación en competencias, y que deriva en los diversos perfiles curriculares de las profesiones.⁽⁷⁾

Zabalza⁽⁷⁾, considera que la docencia como vocación y compromiso personal, forma parte sustantiva del ser docente y formador, pero que no podemos reducirlo a eso, porque significaría que cualquiera puede enseñar con tal de que lo deseen y le guste hacerlo. La tarea de instruir es una práctica notablemente compleja que requiere de no poco conocimiento y de variados recursos para poderla ejercer de forma adecuada, señalando que en esa exigencia residen las competencias.⁽⁷⁾

Las dos propuestas más importantes en el mundo que enarbolan la educación por competencias surgen en Europa, primero a través del proyecto Tuning, impulsado por la Unión Europea y posteriormente el proyecto DeSeCo (Definición y Selección de Competencias), que promueve la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE).⁽⁷⁾

En 1994 México ingresó a la OCDE, por tanto, a partir de ese momento el país ha estado sujeto a las políticas y directrices que en materia de educación este organismo internacional establece para sus países miembros, (por ejemplo el Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos, PISA por sus siglas en inglés), esto explica en parte, el impulso del enfoque de educación por competencias en nuestro contexto.⁽⁸⁾

Es así que los docentes deben considerar, que su objetivo es formar a sus alumnos para interactuar en los nuevos escenarios que presenta la sociedad del conocimiento, donde un elemento central de ésta, es la capacidad para identificar, producir, tratar, transformar, difundir y utilizar la información con vistas a crear y aplicar los conocimientos necesarios para el desarrollo humano.⁽⁹⁾

Estas sociedades se basan en una visión de una comunidad que propicia la autonomía y engloba las nociones de pluralidad, integración, solidaridad y participación.⁽⁹⁾

En razón de ello, esta investigación se centra en las competencias específicas de los docentes que tienen la tarea de preparar a los profesionales de la Enfermería de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo (UMSNH) en la Facultad de Enfermería en el entendido que sus niveles de competencia docente, incide en la formación de profesionales integrales capaces de intervenir profesionalmente en los espacios de intervención de Enfermería y construir su propio futuro.

Contexto curricular en el que se ubica esta investigación

La facultad de Enfermería de la UMSNH entre los años de 1995-1996, realizó una evaluación curricular en la que se detectaron áreas de oportunidad que llevaron a reestructurar el plan de estudios vigente, el cual contemplaba en sus objetivos, entre otros los siguientes⁽¹⁰⁾:

- Formar recursos humanos con espíritu analítico, crítico y humanista a través de programas que los capaciten para la atención a la salud comunitaria y asistencial.⁽¹⁰⁾
- Promover el autodesarrollo del estudiante, a través de una enseñanza que los tome en cuenta como personas, considerándolo como un ser bio-psico-social, fomentando su conciencia de compromiso y solidaridad.⁽¹⁰⁾

El 24 de agosto de 1999 fue aprobada la primera reestructuración curricular (segundo plan de estudios) de la Licenciatura en Enfermería por el H. Consejo Universitario, respondiendo a las necesidades de salud de la población del momento, mismo que se encuentra vigente en la actualidad.⁽¹¹⁾

El 9 de Mayo del 2008 el Consejo Mexicano para la Acreditación de Enfermería, A.C. Organismo acreditador de los programas de formación de TSU (Técnico Superior Universitario) y licenciatura en enfermería a nivel nacional, acreditó el

programa académico de la facultad, brindándole reconocimiento como un programa de calidad.⁽¹¹⁾

En ese mismo año el H. Consejo Universitario aprobó la segunda reestructuración curricular de la Facultad, la cual basa su plan de estudios en el modelo por Competencias Profesionales Integrales, las cuales permiten un aprendizaje significativo en ejercicio profesional en enfermería, involucrando gradualmente a los estudiantes en prácticas profesionales reales y mediante el empleo de metodologías didácticas participativas.⁽¹¹⁾

Presentando el actual modelo de organización curricular del plan de estudios de la Carrera de Licenciatura en Enfermería de la UMSNH, el cual descansa su estructura en cinco elementos fundamentales: Niveles de formación, Áreas del conocimiento, Ejes transversales, Líneas curriculares y Unidades de Aprendizaje, para que las competencias profesionales integrales y experiencias de aprendizaje que se desarrollen en un orden coherente y se orienten a lograr con éxito el perfil profesional, que es “Formar profesionales e investigadores de enfermería, competentes, con actitud crítica, creativa, científica, sentido ético y humanístico...”.⁽¹⁰⁾

Sin embargo en la actualidad, la Facultad de Enfermería de la UMSNH, aún cuenta con una fuerte tradición educativa, en la que prevalecen prácticas que se basan en la transmisión del conocimiento y en la repetición de la información, pero que no lleva a los alumnos a la reflexión, al análisis y al pensamiento crítico, así como señala Zabalza⁽⁷⁾, “...la tarea de enseñar es una tarea notablemente compleja que requiere de no poco conocimiento y de variados recursos para poderla ejercer de forma adecuada; señalando que en esa exigencia residen las competencias...”.

Considerando los aspectos anteriores, se planteó la siguiente interrogante:

1.1. Pregunta de investigación:

¿Cuáles son los niveles de competencia para la docencia que reúnen los profesores que participan en la formación de profesionales de enfermería de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo de la Facultad de Enfermería?

1.2. Objetivos

1.2.1. Objetivo General:

Evaluar los niveles de competencia para la docencia, que reúnen los profesores que participan en la formación de profesionales de la licenciatura en enfermería de la UMSNH

1.2.2. Objetivos Específicos:

- 1.- Identificar las competencias docentes que se requieren para formar a los profesionales en enfermería.
- 2.- Generar un instrumento que permita evaluar los niveles de competencias docentes dentro de la facultad de enfermería, a través de la autoevaluación.
- 3.- A partir de los resultados sugerir líneas y estrategias de formación de la planta docente.

II. Revisión de la literatura

Dentro de la revisión sistematizada de la literatura que se realizó, se localizaron 70 artículos diferentes donde se pudo encontrar información sobre el asunto de interés con base al tema de la investigación; encontrados en la base de datos LILACS, BVS y SCIELO.

La búsqueda de datos se realizó con base en los descriptores DeCs a partir de los términos “Docentes de Enfermería”, “Educación Basada en Competencias”, “Autoevaluación” y “Competencias docentes” y los Mesh “Faculty Nursing”, “Competency-Based Education” y “Self-Assessment”, los filtros utilizados fueron artículos de asunto principal como, Educación en Enfermería, Enfermería, Docentes de enfermería, estudiantes de enfermería, competencia profesional y

enseñanza, en idiomas español, inglés y portugués con el filtro de texto completo y con fecha de publicación de los últimos 10 años.

De los artículos revisados, el análisis se centró en las características del trabajo docente en la educación superior en Enfermería, así como la implantación de estrategias pedagógicas innovadoras, basadas en las competencias que debe reunir un docente, para una adecuada aplicación de estas; los conceptos utilizados fueron educación superior, educación en enfermería, docencia, competencias, autoevaluación y competencias docentes.

Los artículos consultados ayudaron a fundamentar parte del marco conceptual y marco teórico, contextualizando que la sociedad actual está en un proceso de constante readaptación, que transita de un modelo industrial al de la sociedad del conocimiento, enfrentando retos particularmente difíciles como el de formar profesionales capaces de generar y conducir los cambios de la sociedad, denotando que el cambio educativo tiene como reto transformar y cambiar la manera de formar individuos, lo que provoca hacer un cambio en la actuación de los docentes de las universidades y del resto de los interlocutores de la comunidad educativa, actualizando contenidos, metodologías y formas de trabajo en el aula, señalando que se requieren nuevos marcos de trabajo, en grupos colegiados, donde tenga cabida el desarrollo de experiencias de aprendizaje atractivas e integradoras.⁽¹²⁾

En la actualidad, las distintas carreras del ámbito de la salud se han percatado que tienen la capacidad de lograr los objetivos profesionales e incluso, las conductas de sus egresados, avalando las competencias que requieren.⁽¹²⁾

Asimismo cabe mencionar que los profesores, deben participar en la elaboración de un modelo docente innovador, donde se respete la individualidad, la especialización y la experiencia de cada uno, argumentando que deben poseer cualidades en el aspecto ético bien definidas y además tener una responsabilidad

frente al quehacer pedagógico y mejorar la calidad de la práctica de las competencias que poseen para desempeñar bien su rol.^(4, 13)

Contribuyendo de esta manera a certificar a través de competencias el desempeño del futuro profesional; y para poder abordar con mayor especificidad las competencias que deben tener los docentes en la formación de enfermería podemos retomar la investigación de Rocha⁽¹⁴⁾, quien construye un cuestionario para valorar la efectividad de la docencia incluyendo dimensiones relevantes identificadas en la literatura científica, conformando un modelo de docencia contemporáneo y coherente tanto conceptual como filosóficamente.^(15, 16)

Algunos artículos revisados abordan la medición de competencias con base en modelos de autoevaluación formativa, lo cual permite al docente ser parte activa del proceso y, a la vez, reflexionar sobre aquello que favorece o dificulta su propia labor; de esta manera identifica sus fortalezas y debilidades con el fin de obtener mejores resultados en el proceso de enseñanza-aprendizaje al fortalecer o cambiar sus acciones.⁽¹⁷⁾

Por otro lado, existen otros instrumentos que permiten obtener la opinión de los estudiantes sobre cuánto el profesor contribuye para que ellos desarrollen cada una de sus habilidades, al cual el autor Arenas⁽¹⁷⁾ está completamente en desacuerdo, ya que menciona que este tipo de encuestas no reflejan la verdadera capacidad del docente y sólo son útiles para la toma de decisiones administrativas.^(18, 19)

Las concepciones que los docentes tienen sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje son las que orientan el significado que asignan a los mismos y devienen de su propia experiencia, cultura, formación profesional, disciplinar, por las experiencias profesionales vividas en la escuela y por las interacciones con otros profesores en el ejercicio profesional, lo que corrobora el entendimiento de que el movimiento de avance de la reflexión sobre el ser profesor debe ser

necesario y continuo, así como la búsqueda de caminos innovadores y de nuevos contornos a la práctica pedagógica del enfermero-profesor, que sabemos es un proceso de construcción y reconstrucción.^(20, 21)

La profesionalización docente puede ser el punto de partida para el análisis y el enfrentamiento de una realidad distinta de trabajo y práctica docente. Se encontró que existen numerosas lagunas en la comprensión de la actividad docente en enfermería, así como un predominio de motivaciones extrínsecas y poco dominio del Modelo del Profesional que es un conjunto de atributos que caracterizan el proceso de la educación y formación “que se construye y orienta según un método históricamente determinado por una concepción del hombre, la sociedad y el conocimiento”.^{(22) (23) (24)}

El mundo globalizado exige de los profesores la articulación de diversas competencias las cuales conforman la práctica de ser enfermera en este caso, la práctica pedagógica, la práctica docente y la formación pedagógica para que el proceso de enseñanza-aprendizaje alcance el éxito. Concordando con Vargas⁽⁴⁾, Zabalza⁽⁷⁾ y Rocha⁽¹⁴⁾, el autor Álvarez⁽²⁾ aborda en su estudio que la educación basada en competencias contiene el potencial para convertirse en un plan eficaz tendiente a mejorar el aprendizaje del estudiantado, ya que así se tendría un vigoroso instrumento para diseñar currículos innovadores para fortalecer el aprendizaje y la práctica profesional.^(2, 25, 26)

Dos de los artículos coinciden que es importante analizar las características que requiere el enfermero o la enfermera para ejercer la docencia universitaria, reflexionar que la selección de los docentes universitarios y su proceso de desarrollo académico no puede limitarse a lo disciplinar, debe asumir lo personal y lo pedagógico.^(27, 28)

El docente debe ser una motivación diaria en su ejercicio profesional, motivando al análisis y la reflexión permanente, generando nuevas actitudes personales, académicas, sociales y ciudadanas en sus estudiantes.^(27, 28)

Así mismo la formación de enfermeras-líderes es un gran reto y una tarea para los profesores de enfermería, ya que el escenario actual requiere cada vez más profesionales competentes en términos técnico-científicos, capaces en la procuración de los cuidados, así como de los profesionales con habilidades de diálogo, ética y humanización.

Con base en esto, el profesor asume una responsabilidad, ayudar al estudiante a desarrollar las siguientes competencias: funcionar en el cuidado de la salud, toma de decisiones, comunicación, administración y gestión, educación continua y liderazgo. Haciendo necesario repensar la práctica docente, implementando estrategias, instrumentalizándose y articulándose con sus pares para que, cada vez más, se reconozca la responsabilidad y el compromiso del docente en la formación de los recursos humanos.^(29, 30)

No basta con formar profesionales, enseñando los desafíos de la profesión, sino la formación de profesionales comprometidos con el hacer, con la reflexión, con el otro, sin perder el entusiasmo para el cuidado.⁽²⁹⁾

En esta perspectiva, los docentes evidencian la necesidad de comprometerse con las cuestiones pedagógicas a fin de que se produzca una transformación en la formación de profesionales de enfermería; Lo que confirma una necesaria, formación específica para la docencia.^(29, 31)

Todo este enfoque requiere de un largo proceso de reformas, tanto educativas como institucionales, requiere una transformación de docentes y estudiantes; en cuanto a los docentes sería su manera tradicional de enseñar y la de los estudiantes de darse cuenta de la responsabilidad de su propio aprendizaje.⁽¹⁴⁾

En el artículo de De Diego y Rueda⁽¹⁵⁾ se revisa la evaluación docente, a partir de la medición a través de la autoevaluación, el autoanálisis y la evaluación por pares académicos— que tienen por objeto la reflexión y aprendizaje de los docentes universitarios, destacando la necesidad de que los docentes reflexionen sobre su ejercicio, como punto de partida.⁽¹⁵⁾

Diversos artículos, constatan que aún existen carencias en la preparación de los docentes y también corroboran que existe muy poco dominio del modelo profesional y que no tiene sentido restringir la educación solamente a la clase, utilizando la pizarra.⁽³²⁾

Los conceptos y modelos de enseñanza-aprendizaje necesitan ser anotados para que ocurran cambios significativos en la forma de transitar al conocimiento y además dar tratamiento a la reafirmación profesional, elaborando acciones metodológicas para preparar a los docentes en enfermería con un nuevo modelo pedagógico, considerando que los docentes deben tener como objetivo formar a sus alumnos para interactuar en los nuevos escenarios que presenta la sociedad del conocimiento.⁽³³⁾ (31, 32)

El docente de las instituciones de nivel superior está reorientando sus objetivos, procedimientos y estrategias didácticas en función de ello. Argumentando que dichas instituciones están encauzando el currículo hacia las competencias profesionales para favorecer la transdisciplinariedad y la integración de los saberes, de modo que propicien un acercamiento a la realidad profesional, lo cual es una condición de pertinencia de la oferta educativa.^(31, 33)

Clarificando que es pertinente que se adopten las competencias en salud global para ser desarrolladas por el alumno durante el curso de pregrado en enfermería. De manera que estos profesionales sean también creativos y capaces de transformar la realidad de la salud local y global, actual de los diversos niveles de complejidad de atención a la salud, con responsabilidad y compromiso.^(32, 33)

Sin embargo, a pesar que se señalan y sugieren algunas estrategias para aplicar a esta nueva sociedad, aún permanece una causa importante de rezago y es que los docentes se resisten al paradigma educacional nuevo, por lo cual su resistencia podría justificarse a que no existe un término aun suficientemente elocuente y fuerte que pueda definir el concepto de competencia, para ninguna disciplina.^{(34) (35) (36) (24)}

Finalmente se puede concluir que existen diversos tipos de competencias, pero de acuerdo a la temática de la investigación, únicamente tomaremos en cuenta las competencias docentes.

Analizando los artículos consultados, podemos pensar que las competencias docentes (CD) deberían de ser generales, independientemente de la asignatura que se imparte; de acuerdo a la información citada podemos reflexionar que a pesar que existen diversos autores que exponen conceptos de CD, en su gran mayoría coinciden en aspectos específicos que bien podrían generar un concepto generalizado de su significado.

Con base en la revisión que se ha realizado al momento, podríamos decir que las competencias docentes en enfermería, son un eje transversal para que exista una completa y adecuada formación de los próximos enfermeros, ya que con base en éstas se brindarán las herramientas necesarias para que el estudiante, logre desempeñarse de manera integral y adecuada en la sociedad del conocimiento, que cada día demanda más formación.

2.1. Marco conceptual

2.1.1. La evaluación docente y la calidad de la educación a nivel superior

La evaluación de los docentes en México constituye uno de los ejes fundamentales de las políticas educativas, dada la convicción de que de ello depende la posibilidad de mejorar la “calidad” de la educación en el país.⁽³⁷⁾

En la actualidad, la evaluación juega un papel protagónico en toda institución educativa, y en lo que respecta a la evaluación de estudiantes y de docentes, no debe ser vista como un acto punitivo sino como una oportunidad de cambio, de una verdadera mejora y transformación a partir de conocer y analizar la práctica educativa, para lograr cambios en los procesos de enseñanza y aprendizaje, y obtener el desarrollo integral de los estudiantes.⁽⁶⁾

Para la SEP⁽⁵⁾, en los lineamientos de evaluación docente, la evaluación del desempeño de un profesor significa evaluar, por un lado, el grado de cumplimiento de sus funciones y responsabilidades establecidos por la institución de pertenencia, y por otro, la calidad con que se lleva a cabo la función en términos de rendimiento y los logros obtenidos en un tiempo determinado que permitan realizar una valoración y dar a conocer las fortalezas y áreas de oportunidad para la mejora de la función.

La evaluación se puede definir de maneras diversas dependiendo de los objetivos, planes y metas que se pretenda alcanzar, es un proceso que se modifica constantemente y atiende las necesidades generacionales y del contexto.⁽³⁸⁾

Es un término polisémico que puede interpretarse como calificación, medición, comparación, control, análisis, valoración, apreciación y juicio. Así también son diversas sus consecuencias: clasificar, seleccionar, fiscalizar, orientar y regular.⁽³⁹⁾

La definición reglamentada por el Ministerio de Educación Superior en Cuba, considera la evaluación como: "...un proceso consustancial al desarrollo del proceso docente educativo que tiene como propósito comprobar el grado de cumplimiento de los objetivos formulados en los planes y programas de estudio, mediante la valoración de los conocimientos y habilidades que los estudiantes van adquiriendo y desarrollando, así como, por la conducta que manifiestan en el proceso docente educativo. Constituye, a su vez, una vía para la retroalimentación y la regulación de dicho proceso".⁽³⁹⁾

La evaluación tiene que ver con actividades de calificar, medir, corregir, clasificar, certificar, examinar, pasar test, etc., pero no debe confundirse con ellas, pues aunque comparten un campo semántico, se diferencian por los recursos que utilizan y los usos y fines a los que sirven. Son actividades que desempeñan un papel funcional e instrumental.⁽⁴⁰⁾

La evaluación es entonces un punto de partida donde cobra sentido el proceso educativo, posee una finalidad clara, se ajusta a las realidades del entorno, persigue objetivos y metas, se desarrolla en cualquier momento y lugar, genera espacios reflexivos y al ser un elemento obligado en el quehacer pedagógico se convierte en agente transformador de calidad.⁽⁴⁰⁾

Es decir, es un proceso sistemático cuyo propósito es emitir juicios de valor sobre la calidad del cumplimiento de responsabilidades docentes en la enseñanza, aprendizaje y desarrollo de los estudiantes, a través de un seguimiento permanente.⁽⁵⁾

2.1.2. La autoevaluación y reflexión de la práctica docente

Existen diversas formas de evaluación docente, como son: la evaluación por alumnos, evaluación por pares, evaluación institucional y la autoevaluación.

Esta última, es la Evaluación que hace el docente de su propia evidencia o producción, atendiendo a unos criterios que han sido negociados con anterioridad. Se puede llevar a cabo mediante la autorreflexión y/o el análisis documental.⁽⁴⁰⁾

Que el profesor se autoevalúe implica que haga una reflexión acerca de las prácticas de la propia enseñanza y sus creencias: Fuentes y Herrero (citado por Vera, Bueno y Calderón, et al)⁽⁴¹⁾ consideran que los profesores buscan su mejora de manera permanente y la autoevaluación les ayuda a modificar su rendimiento, siempre y cuando se les capacite sobre cómo hacerlo.

Estos autores⁽⁴¹⁾ además señalan que el proceso autoevaluativo les ayuda a distinguir características específicas que deben mejorar en la práctica docente.

Así, el proceso autoevaluativo es el método que se utiliza para lograr que los profesores sean capaces de valorar y apreciar su práctica de manera objetiva para fortalecer los aciertos y corregir los errores en aras de mejorar.⁽⁴¹⁾

Londoño⁽⁴²⁾, expresa que la autoevaluación consiste en confrontar el decir (nuestros enunciados, lo que profesamos), con el hacer (nuestros procesos o quehaceres) y con los logros o resultados, que han generado discusiones transparentes y abiertas sobre los contenidos de la misión y la visión y sobre el desarrollo de todos y cada uno de los procesos llevados a cabo para hacerlos visibles ante propios y extraños.

Que el profesor se autoevalúe implica que haga una reflexión acerca de las prácticas de la propia enseñanza y sus creencias, buscando que los profesores busquen su mejora de manera permanente, de esta manera la autoevaluación les ayuda a modificar su rendimiento y ayudara a distinguir características específicas que deben mejorar en la práctica docente.

En su sentido más general, la UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, por sus siglas en inglés) define a la evaluación como “el proceso de relevamiento y tratamiento de informaciones pertinentes, válidas y fiables para permitir a los actores interesados tomar las decisiones que se impongan para mejorar las acciones y los resultados”.⁽¹³⁾

Por su parte, Jacques L' Ecuyer (citado por Fernández)⁽⁶⁾, considera que se debe evaluar para mejorar la calidad, descubriendo fortalezas y debilidades para tomar las decisiones necesarias; también, enfatiza que debe emitirse un juicio de valor sobre la institución y sus programas, fundamentado en bases sólidas con criterios y estándares conocidos y aceptados, teniendo en cuenta la misión y los objetivos institucionales.⁽⁶⁾

2.1.3. Definición del concepto de Competencia

Actualmente se puede observar que el concepto de competencia se ha incorporado en el horizonte universitario, como un catalizador de modelos curriculares desde la década del 90, haciendo notar que es una de las características principales de la época que nos ha correspondido vivir.⁽³²⁾

Consecuentemente, el contenido de las diversas profesiones, está cambiando rápidamente, generándose nuevas demandas de competencias y conocimientos. Todo ello en el contexto de la globalización y las nuevas tecnologías de la información que evolucionan constantemente.⁽³²⁾

La competencia tiene sinónimos tales como logro, capacidad, disposición, evidencia, realización, función, demostración y tanto el aprendizaje como el desarrollo de una competencia supone conocimientos, saberes, valores, actitudes y habilidades que emergen de la interacción que se establece entre el individuo y su contexto.⁽⁴²⁾

Podemos abordar las competencias desde diversos puntos de vista. A modo de ejemplo, mencionamos algunas definiciones, de muchas que podemos encontrar del término polisémico de competencia:

- Ángel Pérez Gómez⁽⁸⁾, como “la capacidad de responder a demandas complejas y llevar a cabo tareas diversas de forma adecuada. Supone una combinación de habilidades prácticas, conocimientos, motivación, valores, actitudes, emociones y otros componentes sociales y

de comportamiento que se movilizan conjuntamente para lograr una acción eficaz”.

- Cecilia Braslavsky⁽¹³⁾, define el concepto de competencia como el pilar del desarrollo curricular y el incentivo tras el proceso de cambio. Definiéndolo como: “el desarrollo de las capacidades complejas que permiten a los estudiantes pensar y actuar en diversos ámbitos [...]”.
Consiste en la adquisición de conocimiento a través de la acción, resultado de una cultura de base sólida que puede ponerse en práctica y utilizarse para explicar qué es lo que está sucediendo”.
- Díaz Barriga y Rigo⁽⁴³⁾, nos dicen que se trata de una capacidad para resolver problemas que se aplica de manera flexible y pertinente, adaptándose al contexto y a las demandas que plantean situaciones diversas, desde la óptica de los promotores de la EBC, la competencia no se limita a los aspectos procedimentales del conocimiento, a la mera posesión de habilidades y destrezas, sino que se ve acompañada necesariamente de elementos teóricos y actitudinales.
- Finalmente Perrenoud⁽⁴⁴⁾, destaca que la formación de una competencia permite a las personas que pongan en movimiento, apliquen e integren los conocimientos que han adquirido en situaciones diversas, complejas e impredecibles.
Él sugiere la siguiente definición de competencia: “una capacidad de actuar eficazmente en un número determinado de situaciones, una capacidad basada en los conocimientos pero que no se limita a ellos”.

Con esta perspectiva, en 1998 se inicia un proceso de transformación educativa con la reunión en la Sorbona (París) de cuatro ministros de educación superior representantes de Inglaterra, Francia, Italia y Alemania; allí analizaron el devenir

de la educación superior, promoviendo la necesidad de crear programas innovadores.⁽³²⁾

La propuesta de este grupo se tradujo en la declaración de Bolonia (Italia) en 1999, con la participación de 30 Estados europeos, lo que en el 2000 permitió la creación de un proyecto de trabajo colectivo de universidades con el nombre de Proyecto Tuning.

Este proyecto, hoy día masificado, evolucionó en Europa a través de distintas etapas, esperándose que al 2010 se estuviera compartiendo en un número amplio de centros educativos.⁽³²⁾

Las universidades latinoamericanas, incluidas las de Chile en 2004, cuando Tuning Europa se aprestaba a iniciar su tercera fase, pusieron en marcha un proyecto semejante denominado Tuning Alfa, en la actualidad con la participación de 19 países y casi 200 universidades.⁽³²⁾

Este proyecto se encarga de brindar elementos que faciliten la reflexión de la práctica enseñanza-aprendizaje, con el propósito de llegar a acuerdos básicos en el marco de la educación superior, por medio de una evaluación.

Tenbrink define evaluación como: “Evaluación es el proceso de obtener información y usarla para formar juicios que a su vez se utilizarán en la toma de decisiones”.⁽³²⁾

En este sentido la evaluación solo puede mejorar los procesos educativos si se utiliza la información con fines de retroalimentación y mejora.

Por su parte el Ministerio de Educación (MINEDUC) a través de su Unidad de Currículum y Evaluación (UCE), desde hace varios años propicia lo que llama “Evaluación para el aprendizaje”: Es el proceso de recoger evidencias e

información acerca de los aprendizajes logrados por los alumnos y alumnas utilizando criterios de evaluación preestablecidos.⁽³²⁾

2.1.4. Las competencias docentes en la práctica educativa en el nivel superior

La operacionalización del proceso formativo docente, Zabalza⁽⁴⁵⁾ nos propone 10 competencias como marco para concretar la identidad y el desarrollo profesional de los docentes universitarios⁽⁴⁵⁾:

1. Planificar el proceso de enseñanza–aprendizaje; la capacidad de hacer los propios programas, de planificar bien la propia disciplina. Es decir, como el profesor va a montar su materia.⁽⁴⁵⁾
2. Seleccionar y presentar contenidos disciplinares; Implica hacer una buena selección proporcionada además con el tipo de materia, con los créditos que se tiene, secuenciarlos, ordenarlos dentro de los contenido y darles una cierta coherencia interna, para cumplir la meta que se pretende lograr dentro de la materia.⁽⁴⁵⁾
3. Ofrecer informaciones y explicaciones comprensibles; es todo lo que tiene que ver con la comunicación, por tanto, nos lleva a dominar las estrategias que se puedan utilizar para que efectivamente los elementos sustantivos del mensaje no se pierdan.⁽⁴⁵⁾
4. Manejar didácticamente las nuevas tecnologías; esto genera una factoría de recursos, en donde docentes y alumnos se ven beneficiados.⁽⁴⁵⁾
5. Gestionar las metodologías de trabajo didáctico y las tareas de aprendizaje; tiene que ver con el repertorio e recursos y de metodologías con las que se cuenta.⁽⁴⁵⁾
6. Relacionarse constructivamente con los alumnos; la relación con los alumnos forma parte de lo que es la dinámica de la enseñanza en general.⁽⁴⁵⁾

7. Tutorizar a los alumnos y, en su caso, a los colegas; consiste en el tipo de estrategias, qué tipo de instrumentos tengo para facilitar mejor la tutoría.⁽⁴⁵⁾
8. Evaluar los aprendizajes (y los procesos para adquirirlos); este es un proceso que va desde cómo diseñar pruebas y saber buscar sistemas distintos de evaluación.⁽⁴⁵⁾
9. Reflexionar e investigar sobre la enseñanza; ayudarnos a entender mejor lo que está aconteciendo, en la medida de saber si un material que se está empleando realmente genera buenos conocimientos técnicos.⁽⁴⁵⁾
10. Implicarse institucionalmente, implicarse en la construcción o reconstrucción de modelos curriculares, planteamientos, dinámicas de trabajo, técnicas pedagógicas innovadoras, participación en la creación de objetivos y planes formativos de las universidades.⁽⁴⁵⁾

En razón de lo anterior, ésta investigación se fundamenta en las perspectivas teóricas de los autores antes mencionados y la operacionalización de la variable principal, “Competencias docentes en Enfermería” se definió como:

La capacidad de responder a demandas complejas y llevar a cabo tareas diversas de forma adecuada, para hacer frente a un tipo de situaciones, movilizandoo la combinación de habilidades prácticas, conocimientos teóricos y metodológicos, actitudes y valores conjuntamente para lograr una acción eficaz en el contexto de formación de enfermería, durante los procesos de^{(8, 45) (46)}:

- Planeación
- Implementación
- Evaluación de los Aprendizajes
- Participación Institucional

Adaptándolas como las 10 competencias específicas de los docentes⁽⁴⁵⁾ que tienen la tarea de preparar a los profesionales de la Enfermería:

1. Planificar el proceso de enseñanza–aprendizaje;
2. Seleccionar y presentar contenidos disciplinares;
3. Ofrecer informaciones y explicaciones comprensibles;
4. Manejar didácticamente las NNTT (nuevas tecnologías);
5. Gestionar las metodologías de trabajo didáctico y las tareas de aprendizaje;
6. Relacionarse constructivamente con los alumnos;
7. Tutorizar a los alumnos y, en su caso, a los colegas;
8. Evaluar los aprendizajes (y los procesos para adquirirlos);
9. Reflexionar e investigar sobre la enseñanza;
10. Implicarse institucionalmente;

III. Metodología

3.1. Diseño y tipo de estudio

Se trató de un estudio de tipo cuantitativo, descriptivo, no experimental, prospectivo y transversal.

3.2. Población y muestra de estudio

Se trabajó con una muestra probabilística aleatoria de 80 sujetos, la población de estudio correspondió a 75 profesores encargados de la formación de estudiantes de Licenciatura en Enfermería de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo que contaron con formación académica dentro del área de la salud.

3.2.1. Criterios de Inclusión

- Profesores que tuvieran a su cargo una asignatura del Plan de Estudios de la Licenciatura en Enfermería durante el semestre escolar 2018-2.
- Profesores que contaran con formación académica dentro del área de la salud.

3.2.2. Criterios de exclusión

- Profesores que impartieran las asignaturas de Inglés II y II, Informática I y II, Lectura y redacción y Arte y cultura.

3.2.3. Criterios de eliminación

- Llenado de la encuesta de forma incompleta.

3.3 Variables

3.3.1. Variable de interés

Competencias docentes en Enfermería.

Definición conceptual: La capacidad de responder a demandas complejas y llevar a cabo tareas diversas de forma adecuada, para hacer frente a un tipo de situaciones, movilizandando la combinación de habilidades prácticas, conocimientos teóricos y metodológicos, actitudes y valores conjuntamente para lograr una acción eficaz en el contexto de formación de enfermería, durante los procesos de^(8, 45, 46)

- Planeación
- Implementación
- Evaluación
- Participación Institucional

Se retomaron las 10 competencias específicas de los docentes definidas por Zabalza⁽⁴⁵⁾, que tienen la tarea de preparar a los profesionales de la Enfermería:

1. Planificar el proceso de enseñanza–aprendizaje;
2. Seleccionar y presentar contenidos disciplinares;
3. Ofrecer informaciones y explicaciones comprensibles;
4. Manejar didácticamente las NNTT (nuevas tecnologías);
5. Gestionar las metodologías de trabajo didáctico y las tareas de aprendizaje;
6. Relacionarse constructivamente con los alumnos;

7. Tutorizar a los alumnos y, en su caso, a los colegas;
8. Evaluar los aprendizajes (y los procesos para adquirirlos);
9. Reflexionar e investigar sobre la enseñanza;
10. Implicarse institucionalmente;

3.3.2. Dimensiones que forman parte de la variable de interés

Para su mayor comprensión esta variable se estructuró en cuatro dimensiones; planeación, implementación, y participación institucional y evaluación de los aprendizajes, los que a su vez comprenden 10 indicadores diferentes en total.

Dimensión 1; Planeación: proceso que permite organizar y tomar decisiones razonadas sobre su enseñanza a partir de los objetivos del programa, los contenidos, el contexto (normas institucionales), es un proceso previo en el cual se lleva a cabo la enseñanza.⁽⁴⁷⁾

Indicadores:

- Competencia 1. Planifica el proceso de enseñanza–aprendizaje; la capacidad de hacer los propios programas, de planificar bien la propia disciplina. Es decir, cómo el profesor va a montar su materia.⁽⁴⁵⁾
- Competencia 2. Selecciona y presenta contenidos disciplinares; Implica hacer una buena selección proporcionada además con el tipo de materia, con los créditos que se tiene, secuenciarlos, ordenarlos dentro de los contenidos y darles una cierta coherencia interna, para cumplir la meta que se pretende lograr dentro de la materia.⁽⁴⁵⁾
- Competencia 4. Maneja didácticamente las NNTT (nuevas tecnologías); esto genera una factoría de recursos, en donde docentes y alumnos se ven beneficiados.⁽⁴⁵⁾

Dimensión 2; Implementación: momento en el que el profesor efectúa el proceso de enseñanza, el despliegue de acciones que el profesor realiza antes, durante y después de la situación didáctica donde interactúa el triángulo interactivo que incluye en cada vértice al profesor, el alumno y el contenido. En esta etapa, el docente implementa sus planes y da seguimiento al aprendizaje, tomando en cuenta principalmente las condiciones del contexto y su capacidad para resolver las situaciones que se presenten.⁽⁴⁷⁾

Indicadores:

- Competencia 3. Ofrece informaciones y explicaciones comprensibles; es todo lo que tiene que ver con la comunicación, por tanto, nos lleva a dominar las estrategias que se puedan utilizar para que efectivamente los elementos sustantivos del mensaje no se pierdan.⁽⁴⁵⁾
- Competencia 5. Gestiona las metodologías de trabajo didáctico y las tareas de aprendizaje; tiene que ver con el repertorio de recursos y de metodologías con las que se cuenta.⁽⁴⁵⁾
- Competencia 6. Se relaciona constructivamente con los alumnos; la relación con los alumnos forma parte de lo que es la dinámica de la enseñanza en general.⁽⁴⁵⁾

Dimensión 3; Participación Institucional: es el espacio en el que el profesor realiza su trabajo cotidiano en el marco de un proyecto educativo.⁽⁴⁷⁾

Indicadores:

- Competencia 7. Tutoriza a los alumnos y, en su caso, a los colegas; consiste en el tipo de estrategias, que tipo de instrumentos tengo para facilitar mejor la tutoría.⁽⁴⁵⁾
- Competencia 9. Reflexiona e investiga sobre la enseñanza; ayudarnos a entender mejor lo que está aconteciendo, en la medida de saber si un

material que se está empleando realmente genera buenos conocimientos técnicos.⁽⁴⁵⁾

- Competencia 10. Se implica institucionalmente; implicarse en la construcción o reconstrucción de modelos curriculares, planteamientos, dinámicas de trabajo, técnicas pedagógicas innovadoras, participación en la creación de objetivos y planes formativos de las universidades.⁽⁴⁵⁾

Dimensión 4; Evaluación de los Aprendizajes: Es el proceso de recoger evidencias e información acerca de los aprendizajes logrados por los alumnos y alumnas utilizando criterios de evaluación preestablecidos. El análisis de los resultados es utilizado para retroalimentar con el fin de promover el aprendizaje y realizar los ajustes necesarios en la planificación de actividades en aula.⁽³²⁾

Indicador.

- Competencia 8. Evalúa los aprendizajes (y los procesos para adquirirlos); este es un proceso que va desde como diseñar pruebas y saber buscar sistemas distintos de evaluación.⁽⁴⁵⁾

3.3.3. Variables Intervinientes

Para este estudio se consideró como posibles variables intervinientes aquellas que representaran las características o factores propios de la población, que los identificaran, las cuales son (anexo 2):

- Edad: Es el número de años transcurridos desde el nacimiento de la persona.⁽⁴⁸⁾
- Sexo: Conjunto de seres pertenecientes a un mismo sexo. Sexo masculino, femenino⁽⁴⁸⁾ (Hombre o Mujer).
- Estado Civil: Condición de una persona en relación con su nacimiento, nacionalidad, filiación o matrimonio, que se hacen constar en el registro civil y que delimitan el ámbito propio de poder y responsabilidad que el

derecho reconoce a las personas naturales⁽⁴⁹⁾ (Soltero, Casado, Unión Libre, Viudo).

- Nivel y formación académica: Da lugar a la obtención de títulos oficiales de grado, para el ejercicio de la profesión en el entorno sanitario y educativo⁽⁵⁰⁾, como son: Nivel técnico, Postécnico, Licenciatura, Especialidad, Maestría y Doctorado.
- Estudios de Posgrado: lugar dónde se realizaron los estudios de posgrado.
- Área de Experiencia Profesional: campo de aplicación teórico-práctica, de formación y a través del desarrollo de actividades en el ambiente clínico, administrativo, educativo, comunitario, en la que se ha desempeñado la mayor parte del tiempo.⁽⁵¹⁾
- Experiencia docente: Conocimientos adquiridos por las circunstancias o situaciones vividas dentro del aula o Institución académica para el desarrollo del futuro profesional de enfermería.^(52, 53)
- Experiencia en el ámbito clínico: Número de años de la integración teórico-práctica, de formación y a través del desarrollo de actividades de promoción, prevención y recuperación de la salud, que el enfermero(a) adquiere con destrezas, vivenciando situaciones cotidianas que le permiten reflexionar y realizar un análisis crítico de las relaciones existentes en el ambiente.⁽⁵¹⁾
- Asignaturas: materias que imparte en el plan de estudios de la Licenciatura.
- Participación en cursos o diplomados en docencia: duración en horas/meses.⁽⁵¹⁾

3.4. Recolección de la información

3.4.1. Procedimiento de recolección de información

En este estudio se optó como medio de recolección de los datos, la utilización de un instrumento de auto-aplicación con escala de Likert, en el que al docente se le pidió que diera respuesta a una serie de afirmaciones, teniendo cuatro opciones de respuesta, a través de un cuestionario diseñado y estructurado de preguntas abiertas y cerradas. (Anexo 3)

3.4.2. Instrumento

Construcción del instrumento de medición

El instrumento de recolección de datos (anexo1) fue elaborado para fines de esta investigación por la Dra. Irma Piña Jiménez y la L.E. Karen Avyi García Peña en el año 2017, que solicita al docente, autoevaluar su nivel de competencias en cuatro dimensiones de su práctica docente.

Está constituido por un cuestionario de auto-aplicación con una escala de tipo Likert, diseñado en tres apartados, el primer apartado contiene las instrucciones de llenado, el segundo consta de 12 ítems sobre datos socio-demográficos y el tercer apartado está compuesto por 52 ítems que abarcan la auto-evaluación sobre las competencias docentes en Enfermería.

La puntuación global de los ítems nos señala un puntaje mínimo que equivale a 39, y el máximo que es de 156. De 39 a 81 puntos corresponde a “novato” de 82 a 106 puntos a un “nivel principiante”, de 107 a 131 puntos se coloca en un “nivel intermedio” y de 132 a 156 puntos considerado un docente con un “nivel avanzado”.

Ítems

Los ítems están agrupados en cuatro dimensiones:

1. *Participación Institucional* (15 ítems) 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14 y 15. Comprende los aspectos de tutorizar a los alumnos y en su caso, a los colegas, investigar sobre la enseñanza e implicarse en la construcción o reconstrucción de modelos curriculares.

Puntaje:

- Máximo: 45 puntos.
- Mínimo: 18 puntos.

2. *Planeación* (15 ítems) 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29 y 30. Abarca la planificación del proceso de enseñanza–aprendizaje, la selección y presentación de contenidos disciplinares y el manejo didáctico de las nuevas tecnologías.

Puntaje:

- Máximo: 45 puntos.
- Mínimo: 18 puntos.

3. *Implementación* (11 ítems) 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40 y 41. Comprende brindar información y explicaciones comprensibles, gestionar las metodologías de trabajo didáctico y las tareas de aprendizaje y relacionarse constructivamente con los alumnos.

Puntaje:

- Máximo: 33 puntos.
- Mínimo: 15 puntos.

4. *Evaluación de los aprendizajes* (11 ítems) 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51 y 52. Se refiere a evaluar los aprendizajes y los procesos para adquirirlos.

Puntaje:

- Máximo: 33 puntos.
- Mínimo: 12 puntos.

Escalas de respuesta

Los ítems tienen una escala de respuesta tipo Likert de 4 puntos con descriptores de frecuencia (Siempre, Frecuentemente, Rara Vez, Nunca) y un rango de puntuación de 0 a 3, dónde 0= nunca, 1= Rara vez, 2= Frecuentemente y 3= Siempre.

3.4.3. Validación de contenido del instrumento

Al ser un cuestionario diseñado específicamente para esta investigación, el instrumento fue validado por 3 expertos en el área, del día 26 de Octubre al 7 de Noviembre del 2017, que después de darles a conocer la variable de interés, el cuadro operacional de la misma y el cuestionario que las mide, emitieron su juicio sobre la claridad, profundidad, pertinencia y relevancia de 70 ítems iniciales.

Tabla 1: Trayectoria de jueces participantes

Jueces participantes	Experiencia
Mtra. Psic. María del Rosario Ortega Gómez.	Licenciada en Psicología Educativa, actualmente es responsable Institucional del programa de evaluación docente, cuenta con 25 años de antigüedad laborando en la ENEO-UNAM, cuenta con experiencia en investigación en Evaluación educativa, participa particularmente en un proyecto de evaluación en la docencia, cuenta con una maestría en el terreno educativo (pedagogía).
Dra. Psic. Graciela González Juárez	Licenciada y Maestra en psicología Doctora en Pedagogía en la UNAM, Profesora Titular "A" de tiempo completo ENEO-UNAM, estancia posdoctoral en el Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Occidente (ITESO), miembro del Consejo Mexicano de Investigación Educativa, Investigadora Nacional Nivel 1 del Sistema Nacional de Investigadores, Líneas de investigación: Evaluación y acreditación de la educación superior, Ciudadanía en Estudiantes de Educación Superior y Tutoría en educación superior.
L.E.O. Federico Sacristán Ruíz	Licenciado en Enfermería y Obstetricia, profesor de carrera ENEO-UNAM, cuenta con 33 años de antigüedad, cuenta con una especialidad en la docencia, actualmente es el presidente de la Academia de Educación de la ENEO-UNAM, sus líneas de investigación son sobre trayectorias académicas de alumnos de la ENEO-UNAM.

Resultados de la validez de contenido

- ✓ Se hicieron observaciones de redacción, por ejemplo: existía una variable “género” y se sugirió cambiarla a “sexo”, ya que la categoría género requiere más distractores, en el ítem 14 se sugirió utilizar solo un verbo ya que, estaba redactado “considero que reúno y utilizo las habilidades que debe poseer un docente de educación superior en Enfermería”
- ✓ Se sugirieron eliminar 8 ítems y agregar 2 ítems más en relación a las variables intervinientes.
- ✓ Se hicieron observaciones en relación al puntaje para contextualizar los resultados obtenidos, sugiriendo que sería conveniente asignar porcentaje para contextualizar cada valor, por ejemplo: siempre del 75% al 100%, dado a que puede prestarse a confusión en la medida que los parámetros varían de una persona a otra.
- ✓ Se ajustaron los ítems para que se obtuviera un puntaje equilibrado.
- ✓ Se sugirieron emplear palabras de fácil comprensión.
- ✓ Realizar cambios en tamaño de las letras.

3.4.4. Confiabilidad

La confiabilidad se estimó por medio del paquete de datos estadísticos SPSS versión 23, a través del coeficiente de Alfa de Cronbach, ya que mediante un conjunto de ítems se esperó que midieran el mismo constructo o dimensión teórica, además que es el más utilizado para medir la confiabilidad en instrumentos cuya escala de respuestas sean tipo Likert.

A nivel global se obtuvo un Alfa de Cronbach de .872,

Tabla 2: Puntaje Alfa de Cronbach

PUNTAJE	ALFA DE CRONBACH
Global	.872

3.4.5. Prueba Piloto

Una vez validado el instrumento de investigación por los expertos y haber realizado las modificaciones y ajustes pertinentes, se realizó una prueba piloto, con previa autorización de la jefatura de la División de Estudios Profesionales de la ENEO-UNAM, los días 10, 13, 14, 15 y 16 del mes de Noviembre de 2017, durante el turno matutino y vespertino, se aplicó en un tiempo promedio de 20 minutos a 30 profesores encargados de la formación de los profesionales en Enfermería de la ENEO-UNAM del ciclo 2018-1, la cual es una población con características similares a la población definitiva en estudio localizada en la Facultad de Enfermería de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo.

Lo anterior con el fin del asegurar la validez de contenido del instrumento de medición, detectar si la redacción de las preguntas era adecuada para una buena comprensión por parte de los sujetos de estudio e identificar también valores inesperados de las variables, considerar si la duración del cuestionario era la adecuada y superar dificultades que puedan presentarse en el proceso de comunicación, para de esta manera concretar una versión final.

Al obtener los resultados de la prueba piloto se realizaron algunas modificaciones como fue eliminar un ítem, ya que la respuesta no mostraba variabilidad y el resultado no arrojaba datos relevantes.

3.5. Aspectos Éticos y Legales

Para mantener la integridad de los participantes en el estudio, se tomaron en cuenta los siguientes aspectos éticos y legales.

La declaración de Helsinki para proteger la vida, la salud, la integridad, la intimidad y la confidencialidad de la información de las personas que participan en la investigación.

La aplicación de los cuatro principios bioéticos que fueron: beneficencia, no maleficencia, autonomía y justicia.

El principio de anonimato, y privacidad de la Ley General de Salud en materia de Investigación. Título II Capítulo 01 Artículo 10, Fracción IV, que se refiere al consentimiento informado implicado o no en la investigación considerada sin riesgo.

IV. Resultados

A continuación se presentan los resultados obtenidos de la evaluación del nivel de competencias para la docencia, que reúnen los profesores que participan en la formación de profesionales de la Licenciatura en Enfermería de la Facultad de Enfermería de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo.

De manera inicial se presentan las características principales de la población, posteriormente se analizan de manera descriptiva cada uno de los niveles de competencias que reúnen dichos profesores.

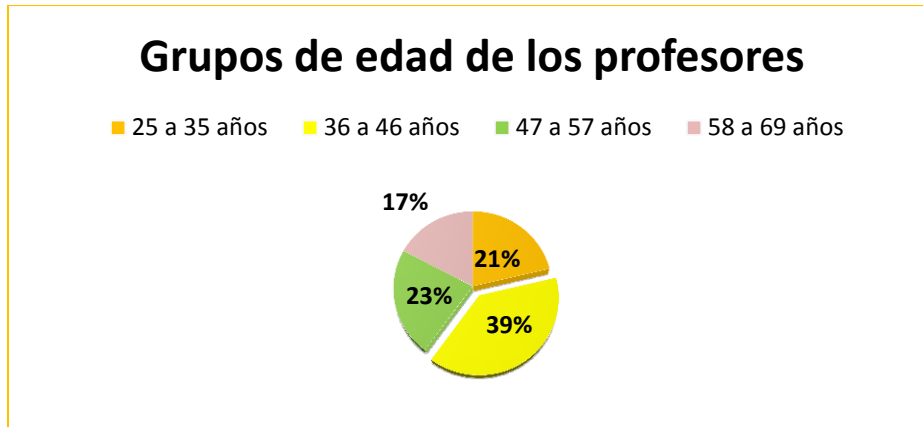
Finalmente, se presenta los resultados de la estadística inferencial.

4.1. Caracterización de la muestra

La población que formó parte del estudio se compuso de 75 profesores, que se encontraban laborando durante el periodo del ciclo escolar 2018-2.

En promedio, los profesores se encuentran en una edad de 44.55 ± 11.489 y cuentan con una edad mínima de 25 y máxima de 69. Para la verificación se trabajó con los grupos de edad que se muestran en la gráfica 1. Tal como muestran los datos, la mayoría de los profesores se encuentran entre los 36 a 46 años, que representan el 39%.

Gráfica1: Porcentaje de los Grupos de edad de los profesores.



A continuación se muestran datos sociodemográficos de los profesores (Tabla 3). Se presenta un predominio del género femenino en un 82.7%, y 57.3% del total de la población está casado.

Referente al grado y área de formación académica, 52% de los profesores cuentan con grado de maestría, señalando 6.7% de los participantes haber realizado estudios de posgrado fuera del país. Del total de profesores 76% son del área de Enfermería.

Por otro lado 44% presenta una experiencia docente menor a 10 años, 65.3% ha recibido cursos de formación docente en los últimos tres años, destacando cursos

con una duración de menos de un mes (40%). Sólo 4% ejerce en el primer nivel de atención en salud, resaltando que el área de mayor experiencia es la clínica (54.7%); sin embargo, 41.3% no labora actualmente en la práctica clínica, aun cuando 84% de las asignaturas que se imparten son de naturaleza teórico-práctica.

Tabla 3: Datos Sociodemográficos de los profesores.

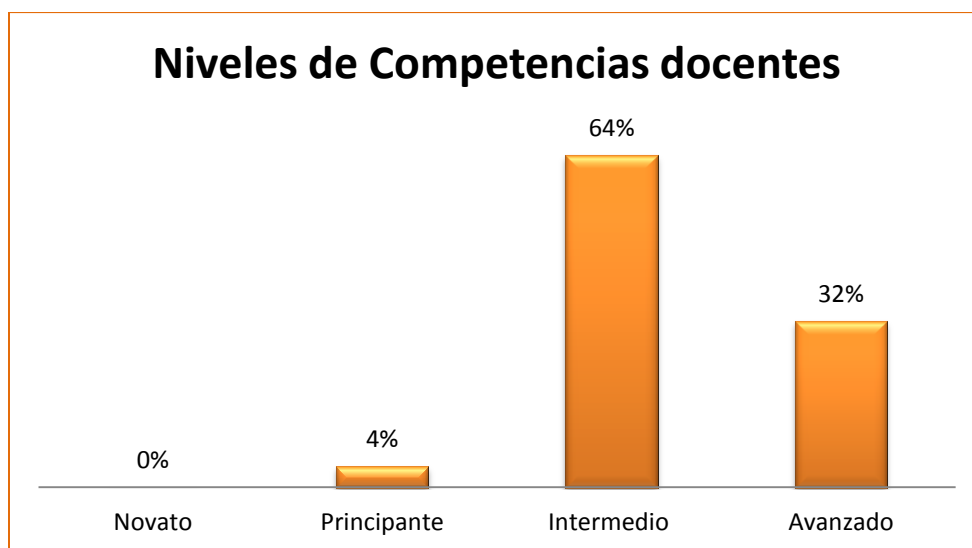
Variables	Frecuencia	%
Sexo		
Masculino	13	17.3
Femenino	62	82.7
Estado Civil		
Soltero	24	32
Casado	43	57.3
Unión Libre	5	6.7
Viudo	3	4
Área de formación		
Enfermería	57	76
Medicina	7	9.3
Nutrición	1	1.3
Psicología	2	2.7
QFB	8	10.7
Grado Académico		
Licenciatura	10	13.3
Especialidad	11	14.7
Maestría	39	52
Doctorado	15	20
Programa de Estudios de Posgrado		
Nacional	60	80
Internacional	5	6.7
No aplica	10	13.3
Área de experiencia Principal		
Clínica	38	50.7
Comunitaria	5	6.7
Docente	32	42.7
Años de experiencia docente		
1 a 9 años	33	44
10 a 20 años	32	42.7
21 a 43 años	10	13.3
Categoría como Personal Académico		
Ayudante de Técnico Académico	1	1.3

Técnico Académico	4	5.3
Profesor de Asignatura	56	74.6
Profesor e Investigador	14	18.7
Ejercicio actual en el ámbito clínico		
Sí	44	58.7
No	31	41.3
Nivel de Atención en el que labora		
No aplica	31	41.3
Primer nivel	3	4
Segundo nivel	27	36
Tercer Nivel	14	18.7
Asignaturas que imparte		
Teórica	12	16
Teórica-Práctica	63	84
Formación docente en los últimos 3 años		
Sí	49	65.3
No	26	34.7
Duración de cursos		
Menos de 1 mes	30	40
De 2 a 6 meses	10	13.3
De 7 a 12 meses	7	9.3
Más de 1 año	2	2.7
No aplica	26	34.7

4.2. Análisis descriptivo

En relación a la percepción que tienen los profesores sobre su nivel de competencias docentes, se encontró que el 64% de la población obtuvo un nivel INTERMEDIO. (Gráfica 2)

Gráfica 2: Porcentaje de los Niveles de Competencias Docentes.



Respecto a las cuatro dimensiones calificadas, que se muestran en la Tabla 4, indican que los profesores obtuvieron en la primera dimensión Participación Institucional 49.3% nivel avanzado, Planeación 76% nivel avanzado, Implementación 85.3% nivel avanzado y Evaluación 50.7% nivel avanzado.

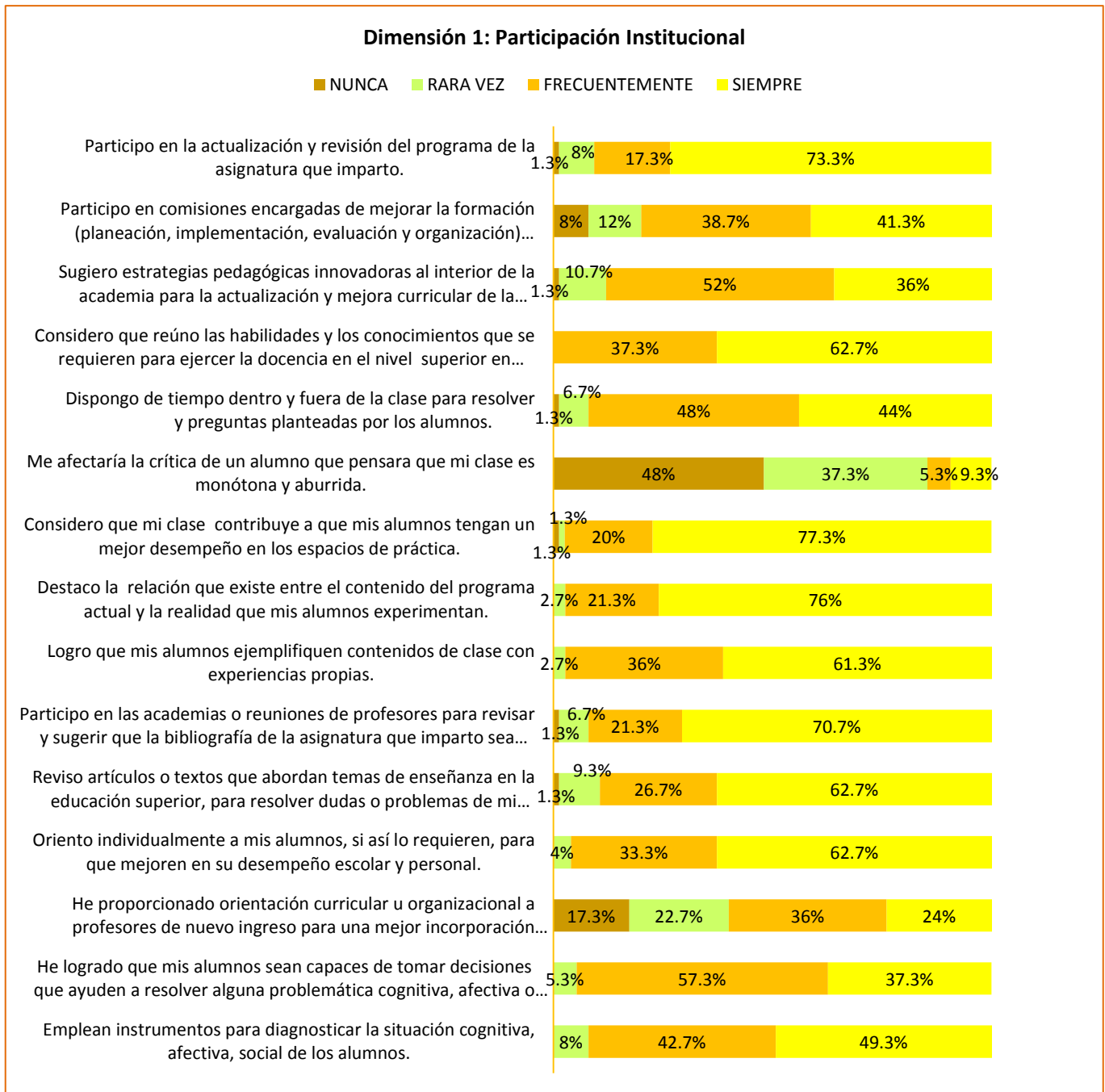
Tabla 4: Porcentajes de Niveles de competencias docentes por dimensiones.

Dimensión	Nivel de competencias docentes	%
Participación Institucional		
	Sin Competencia	0
	Principiante	1.3
	Intermedio	49.3
	Avanzado	49.3
Planeación		
	Sin Competencia	0
	Principiante	0
	Intermedio	24
	Avanzado	76
Implementación		
	Sin Competencia	0
	Principiante	0
	Intermedio	14.7
	Avanzado	85.3
Evaluación de los aprendizajes		
	Sin Competencia	0
	Principiante	0
	Intermedio	49.3
	Avanzado	50.7

En relación a la dimensión 1: Participación Institucional, se encontró que únicamente 49.3% de los profesores participantes siempre emplean instrumentos para diagnosticar la situación cognitiva, afectiva y social de los alumnos.

El 73.3% de los profesores siempre participa en la actualización y revisión del programa de la asignatura, sin embargo sólo 36% de los docentes sugieren siempre estrategias pedagógicas al interior de la academia para la actualización y mejora curricular de la asignatura. Se encontró que al 48% de los docentes no le afectaría que sus alumnos le señalaran que su clase sea monótona o aburrida. (Gráfica 3)

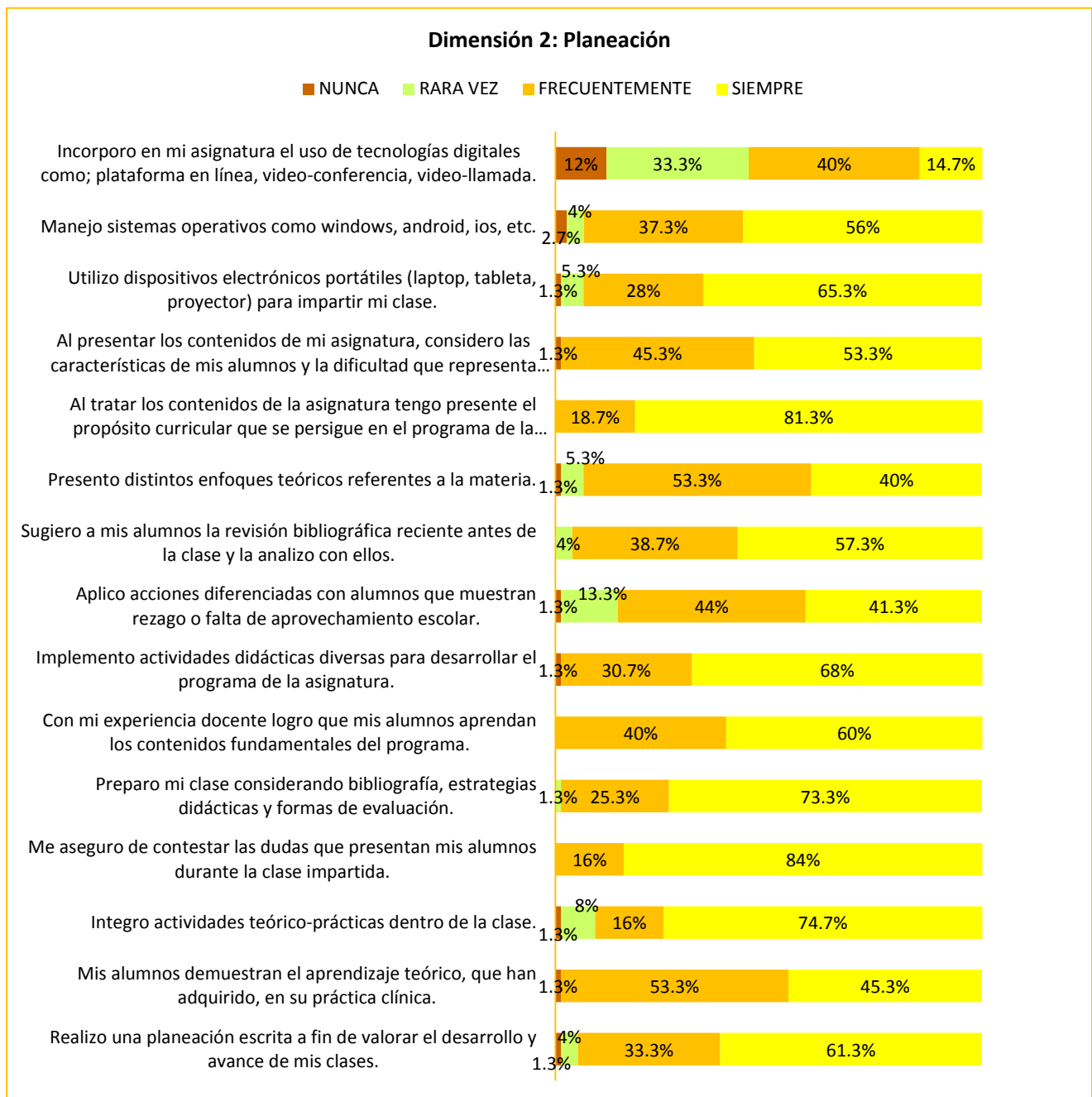
Gráfica 3. Porcentaje de respuestas de la dimensión 1 “Participación Institucional”



Por otro lado en la dimensión 2: Planeación; 61.3% de los profesores realizan una planeación escrita, sin embargo el 4% rara vez lo hace. 74.7% de los docentes integran actividades teórico-prácticas. (Gráfica 4)

12% de los profesores nunca incorporan en sus clases el uso de tecnologías digitales, destacando que solo el 56% maneja frecuentemente sistemas operativos distintos.

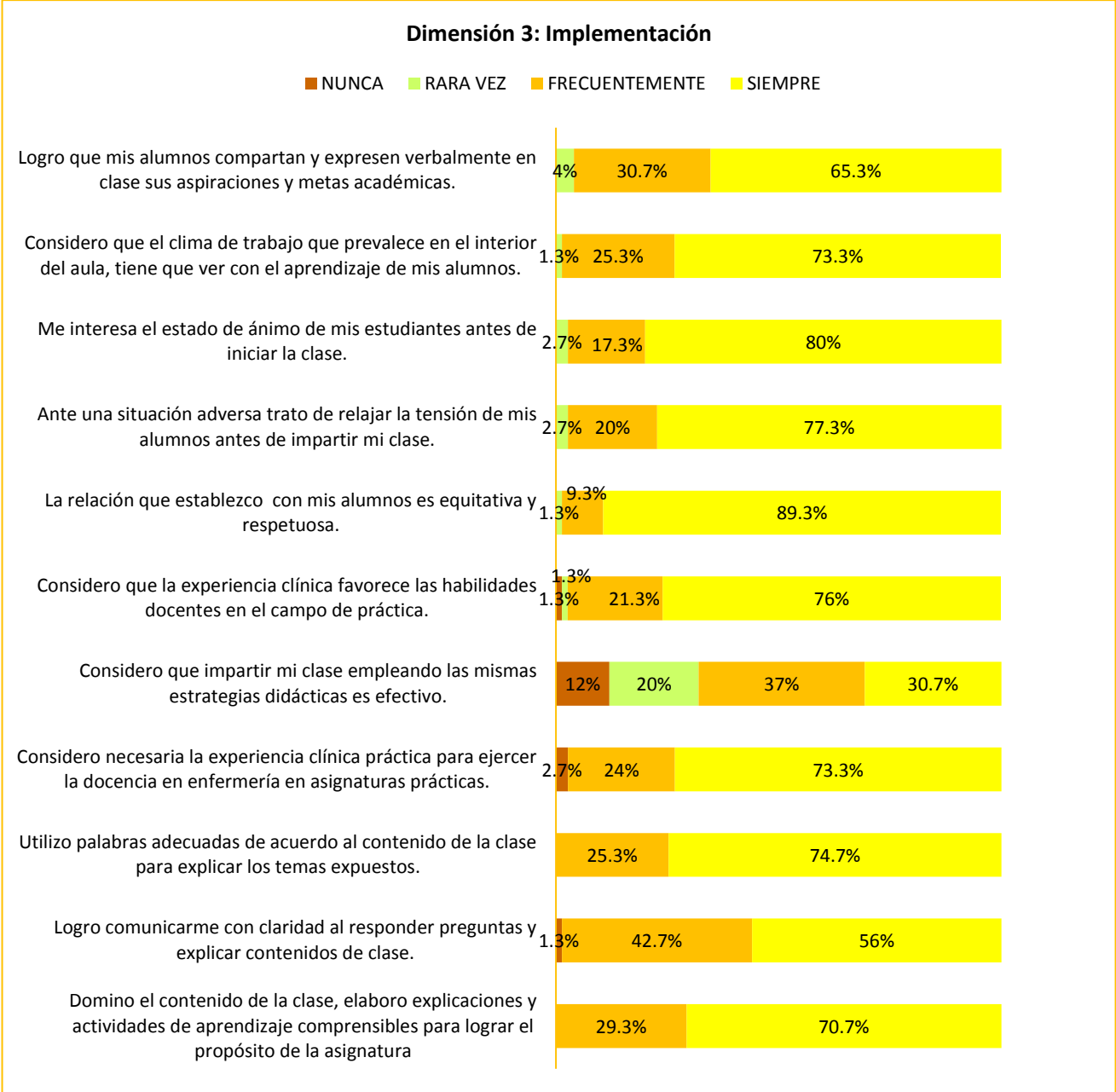
Gráfica 4. Porcentaje de respuestas de la dimensión 2 “Planeación”



Dentro de la dimensión 3: Implementación; 70.7% de los docentes según su percepción siempre dominan el contenido de la clase, elaboran explicaciones y actividades de aprendizaje comprensibles, 56% considera que logran comunicarse con claridad al responder preguntas y explicar los contenidos de la clase, 74.7% siempre utilizan palabras adecuadas de acuerdo al contenido de la clase. (Gráfica 5)

73.3% considera que siempre es necesaria la experiencia clínica para ejercer la docencia en enfermería en asignaturas prácticas.

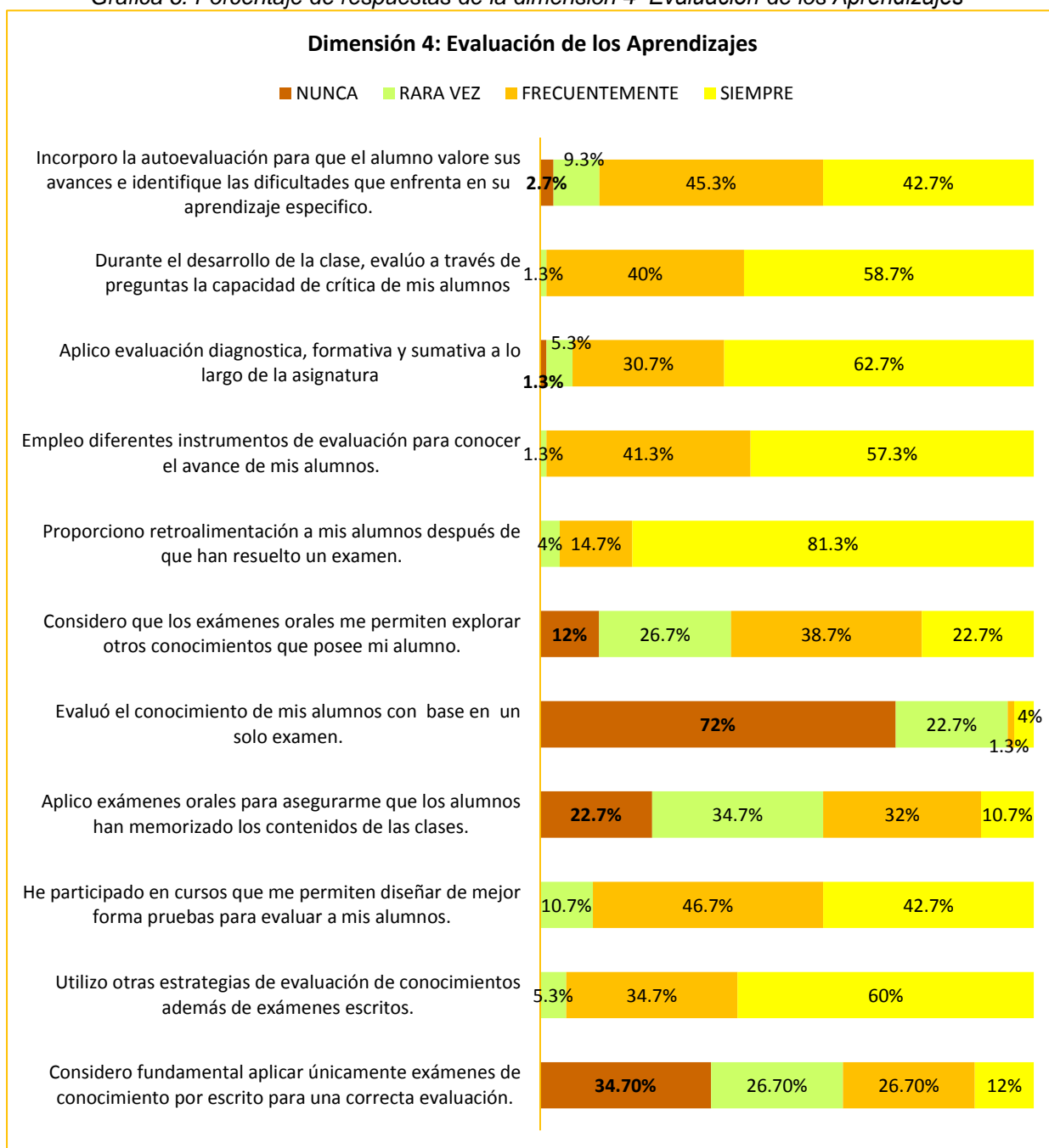
Gráfica 5. Porcentaje de respuestas de la dimensión 3 “Implementación”



Dentro de la dimensión: Evaluación de los aprendizajes; 12% de los docentes según consideran siempre fundamental aplicar únicamente exámenes de conocimiento por escrito para una correcta evaluación, 80% utilizan siempre otras estrategias de evaluación de conocimientos además de los exámenes escritos, 42.7% ha participado en cursos que le permiten diseñar de mejor forma pruebas para evaluar los aprendizajes.

Únicamente el 62.7% aplica siempre evaluaciones diagnósticas, formativas y sumativas a los largo del curso de la asignatura. (Gráfica 6)

Gráfica 6. Porcentaje de respuestas de la dimensión 4 “Evaluación de los Aprendizajes”



4.3. Análisis Inferencial

Se realizó un análisis inferencial con pruebas paramétricas, estas fueron utilizadas dado que el estudio cumplió con los requisitos para poder utilizarla (distribución normal, selección aleatoria de la muestra). Las pruebas aplicadas a los datos fueron ANOVA, T de student y Correlación de Pearson.

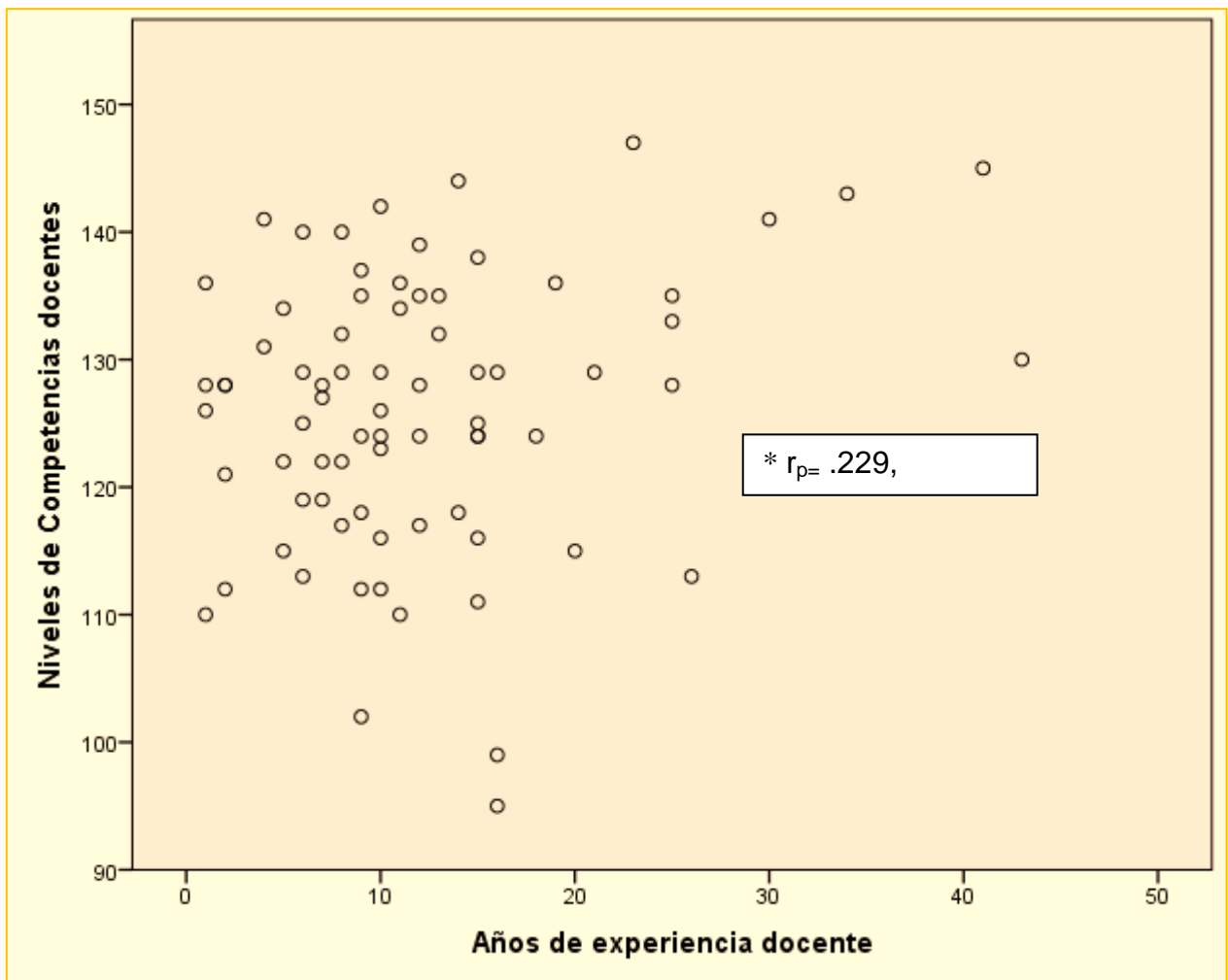
Los resultados inferenciales arrojaron que no existe diferencia estadísticamente significativa del nivel de competencias de los profesores de enfermería según su grado académico, su categoría y su área de experiencia profesional principal respectivamente. ($F=1.371$, $gl=3$, $p=0.259$, $F= 2.027$, $gl= 3$, $p= 0.118$ y $F=1.996$, $gl=2$, $p= 0.143$)

No existe asociación lineal entre la participación en cursos o diplomados de formación docente y el nivel de competencias docentes que poseen los profesores participantes ($r_p= -0.28$, $p= 0.813$).

No se encontró diferencia estadísticamente significativa del nivel de competencias de los profesores de enfermería según su ejercicio actual en el ámbito clínico. ($t= 1.275$, $gl= 73$, $p= 0.206$)

Sí existe asociación lineal aunque débil, directamente proporcional entre los años de experiencia docente y su percepción del nivel de competencias docentes. ($r_p = .229$, $p = 0.048$)

Gráfica 7: Relación entre la percepción del nivel de competencias docentes y los años de experiencia docente



V. Discusión

El objetivo principal de esta investigación fue evaluar los niveles de competencia para la docencia que reúnen los profesores que participan en la formación de profesionales de la Licenciatura en Enfermería de la UMSNH.

En relación a los datos sociodemográficos obtenidos, que pueden influir positivamente o como áreas de oportunidad para perfeccionar las competencias docentes en Enfermería, se destacan algunos factores positivos, como el grado académico, ya que cerca de las tres cuartas partes de los profesores participantes cuentan con un posgrado (maestría y doctorado).

García⁽⁵⁴⁾, reflexiona que las maestrías en educación se han convertido en una opción de formación para los docentes que se integran al servicio en Educación Media Superior y en Educación Superior, y que no tienen como formación previa estudios de docencia, señalando que la oferta educativa a nivel de posgrado en las universidades mexicanas se ha convertido en una alternativa atractiva de formación para docentes con estas características.

Por otro lado Manzo, Rivera y Rodríguez⁽⁵⁵⁾ apoyan lo antes mencionado exponiendo que la educación de posgrado en el ámbito de la educación permanente, constituye un requerimiento fundamental para el fortalecimiento y mantenimiento de la competencia profesional y para elevar la calidad de la actividad laboral.

Asimismo Boéssio y Portella⁽⁵⁶⁾, declaran que el ejercicio de la docencia exige múltiples saberes que necesitan ser aprendidos, apropiados y comprendidos en forma relacionada, y ese contexto se sitúa en la ciencia pedagógica que asumida en esa perspectiva, contribuye en la formación de los profesores a través de un posgrado.

De este modo el docente de enfermería que cuenta con la preparación académica de una maestría o doctorado, posee mayores herramientas pedagógicas como son el desarrollo de capacidades para integrar y comunicar los conocimientos y habilidades en

el diseño y dirección de intervenciones educativas y reconocimiento de los fundamentos pedagógicos y psicológicos que engloban el proceso educativo de los alumnos, lo que contribuye al éxito profesional de sí mismo, así como de sus estudiantes.

Logrando de esta manera incrementar sus habilidades pedagógicas, que le ayudarán a perfeccionar su práctica docente.

Otro factor positivo es que la actividad principal a la que se dedican los profesores, es la práctica clínica, vislumbrando que la mitad de la población cuenta con ella, elemento que es relevante considerando que en la formación de enfermería ésta es una parte medular del currículum.

No obstante Sánchez⁽⁵⁷⁾ estipula que también es esencial que se cuente con competencias pedagógicas, cosa que si es percibida por los docentes para que guíe al estudiante a una praxis reflexiva, con razonamiento científico, holístico y parsimonioso, que a su vez genere herramientas para la planeación, administración y liderazgo de sus acciones de cuidar, que lo lleven a ser un estudiante con capacidades y habilidades para ir construyendo su propio desarrollo profesional.

Con base en los años de experiencia docente que reúnen los profesores, en la presente investigación se destaca que poco menos de la mitad de ellos cuentan con menos de diez años, lo cual es preocupante ya que según Sánchez y Andrade⁽⁵⁸⁾ los años de experiencia frente a grupo es un indicador importante vinculado a que permite conocer la calidad de un profesor, ya que dicha experiencia sirve para identificar los desafíos que pueden estar enfrentando los alumnos y tener herramientas que permitan aplicar estrategias que ayuden a enfrentar situaciones específicas de enseñanza-aprendizaje con los estudiantes.

En relación a la participación en cursos o diplomados de formación docente, se señala satisfactoriamente que el 65% de ellos cuentan con esta característica adquirida en los últimos tres años, lo cual es aplaudible, en razón de que según Carvalho y Viana⁽⁵⁹⁾ se exige que el enfermero docente tenga la capacidad de integrar conocimientos de diferentes asignaturas, desarrollando competencias para adoptar una práctica

pedagógica adecuada a través de técnicas específicas de enseñanza, que le favorezcan a articular contenidos en la construcción de determinado conocimiento, relacionando teoría y práctica, provocando que el aprendizaje se transfiera a la acción.

De esta manera el profesor en Enfermería debe asumir la responsabilidad que en él reside para formar a los próximos profesionales en salud, señalando que se requieren procesos de capacitación y actualización permanentes, que contribuyan a garantizar el logro de los fines académicos, bajo enfoques pedagógicos completamente funcionales que le ayuden a desarrollar posteriormente al alumno sus competencias en el ámbito profesional y reconocer que él cómo profesor de enfermería debe integrar estrategias y formación de vanguardia a su práctica de enseñanza, que le permitan no solo ser un facilitador de conocimiento sino además generar la capacidad de reflexión y pensamiento crítico.

Los resultados en general permitieron concluir que la percepción de los profesores sobre su nivel de competencias docentes fue intermedio, lo que significa que cuentan con múltiples experiencias en condiciones reales de trabajo áulico y clínico, posee un nivel adecuado de responsabilidad, visión más amplia con base en la experiencia docente, así como un equilibrio en el razonamiento clínico metódico y analítico que le permita reconocer e identificar con mayor facilidad los patrones y aspectos comunes de un problema de salud, además depende del razonamiento analítico para el abordaje de problemas poco frecuentes, gestiona las metodologías de trabajo didáctico y las tareas de aprendizaje y emplea instrumentos para evaluar a sus alumnos, de acuerdo con lo referido por Carrillo⁽⁶⁰⁾ y por Zabalza⁽⁴⁵⁾, quien propone diez competencias como marco para concretar la identidad y el desarrollo profesional de los docentes universitarios.

Sin embargo existen áreas de oportunidad dentro del resultado general obtenido, en cuanto a que rara vez utilizan las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (TIC), lo cual es preocupante ya que en la actualidad se reconoce que la utilización de éstas en la docencia universitaria, tienen como objetivo principal que los alumnos tengan acceso a los servicios educativos virtuales y digitales desde cualquier lugar, de manera que desarrollen personal y autónomamente acciones de aprendizaje,

ofreciendo accesibilidad a diversos materiales de aprendizaje, esto supone multimedia de calidad (impresos, servidores, audiovisuales, foros, plataformas etc.).⁽⁶¹⁾

Comparando los resultados de este estudio, coinciden con el realizado en instituciones de educación superior brasileñas de enfermería (IESB) donde se demostró que sus docentes cuentan con un nivel satisfactorio (equivalente al nivel intermedio), destacando que las IESB de enfermería necesitan adoptar políticas de inversión en la capacitación tecnológica de sus docentes e invertir en cambios de infraestructura para el desarrollo de competencias, optimizadas con el uso de las TIC.⁽³¹⁾

Arancibia, Cosimo y Casanova⁽⁶²⁾ demuestran en su investigación que para desenvolverse en la actual sociedad de la información y del conocimiento, es crucial manejar y tener habilidades tecnológicas, que para su desarrollo, la escuela y el profesor tienen un rol fundamental, ya que el impacto que produzca el uso de las TIC dependerá de la forma en que el docente las utilice para facilitar y guiar el aprendizaje de sus alumnos.

Tejedor⁽⁶³⁾ señala que los profesores deben construir y evaluar estrategias de acción didáctica crítica incorporando las nuevas tecnologías para motivar investigación basada en evidencia y la lectura crítica de información, ya que es particularmente importante que en la sociedad actual, esté constantemente confrontada con información nueva virtual.

El docente de enfermería, debe estar consciente de la época que se está viviendo actualmente, reconocer que la generación de estudiantes que acude a la universidad emana de una era completamente tecnológica en donde es necesario adoptar técnicas de aprendizaje que vayan más allá de un pizarrón de clase o al análogo de hoy en día que es una presentación digital (diapositivas).

Además debe comprometerse a utilizar diferentes estrategias tecnológicas como lo son: plataformas sociales de realidad virtual que facilita la interacción entre varias personas, aplicaciones educativas que cumplan el objetivo de aprender fácilmente temas afines al programa en curso, la creación y edición de videos educativos, foros de discusión en línea a través de un video de respuesta o un chat, entre otros.

Ya que a través de este tipo de herramientas tecnológicas se lograra aterrizar conocimientos y alcanzar con mayor satisfacción los objetivos del curso, contribuyendo a un aprendizaje más completo que logrará crear alumnos competentes en el área de enfermería.

Otra área de oportunidad, es que los docentes utilizan los resultados de la evaluación principalmente para asignar calificaciones y no para una retroalimentación del proceso de aprendizaje, lo cual alerta sobre la nociva obsesión por las notas o calificaciones.

Villaroel⁽⁶⁴⁾ señala que los docentes miran a las notas como un instrumento decisivo disciplinario que se pone en sus manos y para los estudiantes son metas supremas que hay que alcanzarlas a como de lugar.

A lo largo de muchos años, se ha argumentado con sobra de evidencias que estos “artilugios” pervierten la motivación genuina por aprendizaje y constituyen un factor determinante para el menoscabo del pensamiento de los alumnos.

Además, también menciona que en numerosas investigaciones han verificado cómo el alto rendimiento académico fundamentado en calificaciones, no garantiza el éxito en la vida de las personas, señala que poseer una “inteligencia emocional” tiene mayor peso en el triunfo profesional que las calificaciones alcanzadas por los estudiantes en las asignaturas, sin embargo los docentes han descuidado esta capacidad o no saben cómo potenciarla, lo cual deja a estos valores numéricos como único indicador de “inteligencia” y aprendizaje.

Es decir, el hecho de que una calificación numérica no refleje el resultado del logro de aprendizaje de un alumno, no significa que este tipo de notas sean irrelevantes, por lo que el docente de enfermería debe considerarlas como áreas de oportunidad para replantear su manera de impartir las clases, así mismo para incorporar en sus prácticas educativas en forma permanente retroalimentación a los alumnos.

Por último se observó que existe una relación limitada con los alumnos, respecto a si el profesor establece un clima equitativo y respetuoso al interior del aula, es decir, debe reforzar el vínculo de interacción personal entre los binomios (profesor-alumno, alumno-

alumno) para que este clima repercuta favorablemente en el proceso de aprendizaje de los alumnos.

En este sentido Espinoza⁽⁶⁵⁾, expone que un ambiente de aprendizaje incluye y supera las condiciones físicas, de infraestructura y recursos, que si bien son indispensables serían insuficientes en sí mismos.

Señala que se requiere la tarea fundamental del profesor como mediador para generar un clima social que propicie una sana y asertiva relación y el establecimiento de vínculos profesor-alumno y alumno-alumno, ya que en esta habilidad social residen las condiciones del aprendizaje autónomo y colaborativo, para lograr la potencialización de habilidades y actitudes y con ello garantizar el desarrollo de competencias, lo cual concuerda con lo que exponen Pulido, Arias y Hernández⁽⁶⁶⁾.

De esta manera se argumenta que, es esencial que el docente de enfermería conozca a sus estudiantes y considere que cada uno tiene capacidades y estilos de aprendizaje distintos, reconocer que se hace necesario tener un clima de aprendizaje adecuado para generar dicho proceso, es decir reflexionar sobre los factores sociales, culturales, institucionales, económicos, familiares y de infraestructura y así se pueda concretar un éxito en el aprendizaje de los alumnos.

Respecto a las dimensiones calificadas se reconocen áreas de oportunidad en las dimensiones de participación institucional y evaluación de los aprendizajes.

En relación a la dimensión de participación institucional, se destaca que no existen estrategias para motivar la participación de los docentes al interior de las academias, para la actualización y mejora curricular de los diferentes programas de las asignaturas.

Según Rojas⁽⁶⁷⁾, expone que la participación del profesorado en el diseño y el desarrollo curricular, su reconocimiento como sujetos participativos, así como la reflexión y formación permanente, abre un horizonte que no solo entraña la posibilidad de construcción colectiva, sino de generar procesos de enseñanza-aprendizaje con un origen más democrático, que deben entonces propiciar prácticas más democratizadoras. La construcción y la participación de los sujetos en los procesos que

involucra la docencia estará siempre plagada de contradicciones, pero estas serán más sensibles a ser resueltas y asumidas si hay docentes en un lugar activo y comprometido, donde sean entendidos y tratados.

Es importante que el docente de enfermería se involucre y participe junto con sus pares en la toma de decisiones de estrategias para la mejora del currículo de las asignaturas, debido a que él es el principal actor que es capaz de percatarse de los aspectos que deben ser abordados o resueltos con mayor prioridad para que existe un mejor desarrollo en la construcción de sus conocimientos.

Por último, en la dimensión de evaluación de los aprendizajes se obtuvo, que la mitad de los profesores participantes considera que aplican siempre métodos de evaluación adecuados para revelar el nivel de conocimientos adquiridos por los alumnos, es decir que aplican los cuatro métodos existentes (selección de respuesta o escritura de respuesta corta, respuesta escrita extendida, evaluación del desempeño y oral) que pueden manejarse a través de diferentes herramientas como: rúbricas, exámenes, cuestionamientos, debates, listas de cotejo, portafolios, pruebas de desempeño, entre otras, tal como lo menciona el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación en México.⁽⁶⁸⁾

En el 2014 un estudio realizado en la Facultad de Enfermería de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo por Valtierra y Valtierra⁽⁶⁹⁾, señalan que el 70% de los docentes encuestados consideró que sus prácticas evaluativas eran las adecuadas para detectar evidencias de conocimiento, sin embargo en el presente estudio encontramos comparativamente un porcentaje menor de profesores que perciben estar realizando prácticas evaluativas adecuadas.

Por lo tanto resulta importante analizar el decremento que se presentó, reflexionando sobre las áreas de oportunidad de las estrategias aplicadas en ese año, debido a que se hubiera esperado que en aumento del número de años que tendrían que pasar al aplicar las estrategias sugeridas en el 2014, hubiera existido un mayor número de

profesores que consideraran aplicar siempre métodos evaluativos diagnósticos, formativos y sumativos adecuados a lo largo del curso de la asignatura.

De esta manera es importante resaltar que el uso adecuado de herramientas de evaluación permitirá al profesor identificar áreas de oportunidad de forma oportuna y diseñar acciones para abordarlas, evitando así que estas áreas sean detectadas hasta el término de un período programado.⁽⁶⁹⁾

VI. Conclusión

El propósito de esta investigación fue: evaluar los niveles de competencia para la docencia, que reúnen los profesores que participan en la formación de profesionales de la licenciatura en enfermería de la UMSNH, y para ello se empleó un instrumento que comprendió cuatro dimensiones al respecto.

Se concluyó que la percepción del nivel de competencia docente de los profesores de enfermería participantes en este estudio, se concentró principalmente en el nivel intermedio^(68, 70), lo cual representa que en general este grupo docente se han integrado a la vida académica de la institución, participan en las academias y colaboran en las actividades que derivan de las mismas, situación que contribuye a generar una identidad con la institución y un sentido de pertenencia y compromiso del docente.

Los profesores que se ubican en este nivel de competencia, planean sus sesiones de trabajo y se percatan de las dificultades que presentan sus alumnos y tratan de aportarles explicaciones comprensibles, gestionan las metodologías de trabajo didáctico aunque rara vez incorporan las TIC como apoyo en sus clases, destacando que el uso de ellas proporciona mejores oportunidades a los educadores para ser más innovadores en el aula e incluso en la enseñanza clínica como por ejemplo con el uso de simuladores, que pueden resultar más atractivos para los estudiantes.

Sin embargo, respecto a la evaluación de los aprendizajes, los datos indican que los profesores aunque emplean diversos instrumentos para evaluar a sus alumnos, utilizan

sus resultados principalmente para asignar calificaciones numéricas sin ofrecer una retroalimentación.

Es decir utilizan las notas como un instrumento decisivo de rigor que se pone en sus manos para evaluar el conocimiento, sin embargo diversos autores han expresado que las calificaciones por sí mismas no garantizan el éxito de un aprendizaje. Además se observó que no se le da importancia a la aplicación de la evaluación diagnóstica.

Otra área de oportunidad fue la dimensión Participación Institucional, señalando que los docentes no se integran a la evaluación, creación y actualización de los programas de las asignaturas, actividad a la que pueden aportar para su mejora, dada la experiencia docente adquirida al implementar el programa de una asignatura.

VII. Limitaciones

La investigación nos permitió identificar la percepción de los profesores de enfermería sobre sus competencias docentes, así como algunas de sus características a partir de una autoevaluación la cual permite la capacidad de reflexión y análisis de su propia práctica docente.

Sin embargo, otros aspectos que no se exploraron, pero que podrían tener relación con dicha percepción fueron: una mayor información sobre el contexto y la dinámica de la institución, particularmente cómo se promueve el desarrollo profesional en los docentes (los estímulos que reciben, si se les promueve de manera sistemática), así como los mecanismos, temáticas y oportunidades de formación docente, tanto en el plano pedagógico como disciplinar.

En futuras investigaciones de esta temática se recomienda contrastar la autoevaluación con la percepción de los alumnos para tener una visión más completa, así como explorar el desempeño de competencias a través de otras metodologías como pudiera ser la observación no participante y obtener datos de otras fuentes de referencia y generar conclusiones que incluyan otras perspectivas.

La construcción de competencias docentes, constituye un proceso en permanente cambio que ha de considerar la participación de la institución educativa, como la iniciativa y la preparación permanente de los docentes.

VIII. Implicaciones para la educación en Enfermería

No basta con poseer un conocimiento de la disciplina a impartir o la vocación, sino reunir los conocimientos, las habilidades, las actitudes y aptitudes que requiere el trabajo de docencia, y asegurar que el trabajo se realizará de manera profesional.

Considerar que los docentes son las personas que concretan los programas curriculares, así como el modelo educativo que la institución propone proyectar.

IncurSIONAR en este tipo de investigaciones ayuda a que la educación en Enfermería avance en un sentido más integral, ya que dada la naturaleza teórico-práctica de la profesión implica tener una base pedagógica y disciplinar que permita al profesor un desarrollo mayor de competencias para ejercer dicho campo y que su intervención educativa se vea reflejada en el avance de sus alumnos.

Por lo tanto las instituciones educativas y los docentes en Enfermería deben reflexionar sobre la importancia de integrar y desarrollar dichas competencias en las prácticas docentes, por el potencial que representan para mejorar la formación del estudiantado, ya que a través de la implementación de estas competencias, el currículo formal puede traducirse de mejor manera en el currículo real o vivido.

Con base en lo anterior a continuación se señalan algunas sugerencias relativas al desarrollo de competencias docentes.

Para la institución:

- Prever tiempos adecuados de los ciclos escolares y programas que se planean implementar.
- Reconocer las necesidades, dificultades y áreas de oportunidad que se tienen derivadas del presente estudio.
- Convocar a reuniones para dialogar, implicarse en una filosofía común, superar posibles resistencias y establecer acuerdos sobre las estrategias de mejora.
- Clarificar, en conjunto con todos los actores, los objetivos de la propuesta de mejora, metodología, compromisos asumidos, apoyos requeridos y responsables de las acciones.
- Lo anterior requiere contar con un núcleo organizador en la institución, en el que el rol del equipo directivo y funcionarios intermedios es clave, así como apoyo técnico, lo que le daría viabilidad y sostenimiento al proyecto.

Para la formación docente:

- Enfatizar la formación para el empleo de estrategias activas de aprendizaje que se basan en el desarrollo del pensamiento crítico, creativo y del razonamiento permanente, centradas en la actividad del estudiante.
- Realizar en forma colegiada encuentros de discusión y análisis del desarrollo de dichas estrategias, donde se visualicen sus impactos, el grado de cumplimiento, los logros alcanzados, las áreas de oportunidad, entre otros.
- Participar en las reuniones para el diálogo reflexivo de dicha temática convocadas por la institución.

Mejoramiento de las formas de evaluación de los aprendizajes:

- Los procedimientos de evaluación se aplican de una u otra manera, según la actitud con la que se aborda la actividad evaluativa. Algunos conceptos como autorreflexión, coevaluación y participación deben animar la actividad evaluativa

si se pretende que tenga un impacto en la calidad de los procesos de aprendizaje del estudiante.

- Es necesario que se integre a los profesores en cursos de evaluación de los aprendizajes, donde se aborden los distintos métodos y estrategias de evaluación de carácter diagnóstico, formativo y sumativo, así como su instrumentación a través de planes de acción.
- Propiciar la elaboración colegiada de criterios e indicadores de evaluación de cada una de las asignaturas del programa, señalando un seguimiento para determinar logros en el aprendizaje, considerando los objetivos previstos.

Cursos/talleres para la utilización de las TIC:

- La implementación del uso de los recursos digitales ampliaría notoriamente el horizonte educativo ya que al combinar información proveniente de distintos soportes (archivos escritos, imágenes fijas, con movimiento, con sonido, etc.) permitirá a los estudiantes construir, deconstruir y reconstruir la información, generando nuevos tipos de conocimiento, gestado de acuerdo a los intereses y demandas de la situación de aprendizaje, con una configuración no lineal.
- Se recomienda que por su relevancia se integren cursos de formación docente específicos para el uso de programas, aplicaciones digitales móviles, ya que con la proliferación de tecnologías y aplicaciones móviles, no sólo para sustituir las tareas que normalmente usaría un docente de manera tradicional, sino para la transformación de las prácticas educativas que promuevan en los estudiantes mayor creatividad, aprendizaje significativo y otras habilidades cognitivas para resolver problemas, razonar críticamente y tomar decisiones, entre otras.
- Realizar una búsqueda colegiada de las aplicaciones y programas que pudieran utilizarse, para seleccionar los más adecuados y/o generar nuevos. Ello implica generar proyectos que aseguren los recursos humanos, financieros y materiales necesarios para que se lleven a cabo.

Bibliografía

1. Margalef L, Álvarez J. La formación del profesorado universitario para la innovación en el marco de la integración del espacio europeo de educación superior. . Revista de Educación. 2005;Sin dato(337):51-70.
2. Álvarez M. Perfil del docente en el enfoque basado en competencias. . Revista Electronica Educare. 2011;15(1):99-107.
3. Carnicero P, Silva P, Mentado T. Nuevos retos de la profesión docente [Monografía en Internet] [Internet]. 2004 [Acceso 10 de Marzo de 2017]. Available from: <http://bit.ly/2mqsh8J>.
4. Vargas R, Zendejas C. Modulo competencias basicas: competencia de aprendizaje autonomo [Sede Web] Sin dato: CB Aprender; 2009 [updated 22 jul. 2015;acceso 9 de abril de 2017]. Available from: <http://bit.ly/2okWpwK>
5. Martinez-Chairez G, Guevara-Araiza A. La evaluación del desempeño docente. Ra Ximhai [Internet]. 2015 [Consulta 05 Enero 2019]]; 11(4):[113-24 pp.]. Available from: <https://bit.ly/2AzeBeT>.
6. Aquino S, Izquierdo J, Echalaz B. Evaluación de la práctica educativa: una revisión de bases conceptuales. Actualidades Investigaciones en Educación [Internet]. 2013 [Consulta 05 Enero 2019]]; 13(1):[1-21 pp.]. Available from: <https://bit.ly/2CQshUi>.
7. Zabalza M. Prologo. In: Zabalza M, editor. Competencias docentes del profesorado universitario. 2da. ed. Madrid: Narcea S.A; 2007. p. 9-13.
8. Moreno O. Competencias en educación, Una mirada crítica. RMIE. 2010;15(44):289-97.
9. UNESCO. Hacia las sociedades del conocimiento Paris: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura; 2005 [19 Mayo de 2017]. Available from: <http://bit.ly/2hxFpBp>
10. UMSNH. Licenciatura en Enfermería Morelia2015 [updated Actualizado 28 abril 2017;acceso 01 Mayo 2017]. Available from: <http://bit.ly/2oS5brf>
11. Enfermería UFd. Facultad: Historia Morelia2017 [[Acceso 19 de Mayo de 2017]]. Available from: <http://bit.ly/2pUAz8M>.
12. Cano M. La evaluación por competencias en la educación superior. Profesorado. 2008;12(3):1-16.

13. UNESCO. Enfoque por competencias. Ginebra: Oficina Internacional de Educación; 2017 [Acceso 19 de Mayo de 2017]. Available from: <http://bit.ly/2hxFpBp>
14. Rocha R. Escala de Opinión de los Estudiantes sobre la Efectividad de la Docencia (EOEED) en Educación Superior. *Formación Universitaria* 2013;6(6):13-22.
15. Diego MD, Rueda M. La evaluación docente en educación superior: uso de instrumentos de autoevaluación, planeación y evaluación por pares. *Voces y Silencios. Revista Latinoamericana de Educación*. 2012;3(2):59-76.
16. Cordero Y, Llamazares A, Cueto A, et a. Preparación pedagógica de los profesores de la carrera de Licenciatura en Enfermería en la elaboración de instrumentos evaluativos. *Rev Ciencias Médicas* 2013;17(1):82-91.
17. Arenas J, GarcíaM J, Castillo. La evaluación actual de los docentes de educación superior en el instituto politécnico nacional. *Ra Ximhai*. 2014;10(5):25-37.
18. Jara-Gutiérrez N, Díaz-López M, Zapata-Castañeda P. Desafíos educativos para el profesor de medicina: evaluación de su desempeño. *Iatreia* 2015;28(3):292-9.
19. Amador G, Montesinos-López O, Alcaráz N. Validation of an instrument to measure tutor performance in promoting self-directed learning by Using confirmatory factor analysis. *Invest Educ Enferm* 2016;34(1):74-83.
20. Madeira Z, Lima S. A prática pedagógica das professoras de Enfermagem e os saberes. . *Rev Bras Enferm*. 2007;60(4):400-4.
21. Madrigal M, Ocampo D, C CF, et a. The meaning of teaching and learning for professors. *Invest Educ Enferm* 2015;33(1):8-15.
22. Leonello V, Oliveira M. Higher education in nursing: the faculty work process in different institutional contexts. *Rev esc enferm [Internet]*. 2014 [Marzo 04 de 2017]; 48(6):[1093-102 pp.]. Available from: <http://bit.ly/2mXO6au>
23. Lazzari D, Martini G, Busana J. Teaching in higher education in nursing: an integrative literature review. *Rev Gaúcha Enferm [Internet]*. 2015 [Marzo 04 de 2017]; 36(3):[93-101 pp.]. Available from: <http://bit.ly/2mc1qYU>
24. Enríquez C, Pérez M, García M, et a. Preparación del docente de Enfermería para la reafirmación profesional de sus estudiantes. . *EDUMECENTRO [Internet]*. 2017 [Marzo 04 de 2017]; 9(1):[142-60 pp.]. Available from: <http://bit.ly/2IPbJAh>

25. Sebold L, Carraro T. La práctica pedagógica del docente en enfermería: una revisión integradora de la literatura. *Enferm glob* 2011;10(22):1-12.
26. Barrón M. Docencia universitaria y competencias didácticas. *Redalyc*. 2009;31(125):76-87.
27. Alvarado J. Características del enfermero y enfermera que ejerce la enseñanza a nivel universitario. *Rev Enfermería Actual en Costa Rica [Internet]*. 2016 [03 Marzo 2017]; 1(31). Available from: <http://bit.ly/2mvzXng>
28. Henao A, Núñez M, Quimbayo J. El rol del profesional de la salud como docente universitario. . *AQUICHAN [Internet]*. 2011 [Marzo 03 de 2017]; 10(1). Available from: <http://bit.ly/2lQ7GDX>
29. Coelho S, Schubert V, Buss M. Nurses' perception of the teaching-learning process of leadership. *Text context enferm* 2013;22(2):468-75.
30. Godinho C, Lerch V, Devos E. Satisfacao e sofrimento no trbalho do enfermeiro docente: uma revisao integrativa. *REME*. 2016;20(939):1-8.
31. Arena C, Costa I, Law L, et. a. Global health competencies according to nursing faculty from Brazilian higher education institutions. . *Rev Latino-Am Enfermagem*. 2014;22(2):179-86.
32. Manriquez L. ¿Evaluación en competencias?. *Estud Pedagóg*. 2012;38(1):353-66.
33. Torres A, Badillo M, Valentín N, et A. Las competencias docentes: el desafío de la educación superior. *Innovus*. 2014;14(66):129-46.
34. Klink MVd, Boon J, Schlusmans K. Competences and vocational higher education: Now and in future. *European journal of vocational training*. 2007;1(40):67-82.
35. Illesca M, Osorio X, Jara J, et A. Ciencias Biológicas y línea profesional: Opinión de enfermeras docentes para la formación de competencias profesionales. *Ciencia y Enfermería* 2016;22(2):141-50.
36. Rivas E, Bustos L, Rivas A, et A. Experiencia subjetiva de estudiantes y docentes que vivencian un cambio curricular. . *Ciencia y Enfermería*. 2012;18(3):101-10.
37. Márquez A. ¿Qué podemos esperar de la evaluación docente? *Perfiles Educativos [Internet]*. 2016 [consulta 05 Enero 2019]; 38(152):[3-11 pp.]. Available from: <https://bit.ly/2SBVA2w>.

38. Díaz C, Rosero K, Obando M. La evaluación como medio de aprendizaje. Educación y Humanismo [Internet]. 2018 [Consultado 29 Enero 2019]; 20(34):[173-88 pp.]. Available from: <https://bit.ly/2Baltj0>.
39. Chaviano O, Baldomir T, Coca O, Et a. La evaluación del aprendizaje: nuevas tendencias y retos para el profesor. EDUMECENTRO [Internet]. 2016 [Consultado 29 Enero 2019]; 8(4):[191-205 pp.]. Available from: <https://bit.ly/2SiQsmO>.
40. Hamodi C, López V, López A. Medios, técnicas e instrumentos de evaluación formativa y compartida del aprendizaje en educación superior. Perfiles Educativos [Internet]. 2015 [Consultado 29 Enero 2019]; 37(147):[147-61 pp.]. Available from: <https://bit.ly/2sTS4oM>.
41. Vera J, Bueno G, Calderón N, Et. a. Modelo de autoevaluación y heteroevaluación de la práctica docente en Escuelas Normales 2018 [Consulta 12 Diciembre 2018]; 44(Sin dato):[1-19 pp.]. Available from: <https://bit.ly/2OSUvI7>.
42. Londoño F. La autoevaluación: un pretexto para conocernos mejor. Revista Universidad EAFIT [Internet]. 2012; 38(127):[7-8 pp.].
43. Irigoyen J, Jiménez M, Acuña K. Competencias y Educación superior. RMIE 2011;16(48):243-66.
44. Eurydice. Introducción. In: Educación Md, editor. Las competencias clave: un concepto en expansión dentro de la educación general obligatoria. Madrid: Comisión Europea; 2002. p. 10-26.
45. Zabalza M. Ser profesor universitario hoy. La cuestión universitaria. 2009; Sin Dato(5):68-80.
46. Perrenoud P. Diez nuevas competencias para enseñar: Invitación al viaje. In: P. P, editor. Introducción: nuevas competencias profesionales para enseñar. 5a. ed. Barcelona: GRAO; 2007. p. 7-15.
47. Cañedo T, Figueroa A. La práctica docente en educación superior: una mirada hacia su complejidad. Sinéctica [Internet]. 2013 [Consulta 14 Octubre 2017]; Sin dato(41):[2-18 pp.]. Available from: <http://bit.ly/2zSz7Zd>
48. Guzmán I, Marín R. La competencia y las competencias docentes: reflexiones sobre el concepto y la evaluación. REIFOP [Internet]. 2011; 14(1):[151-63 pp.]. Available from: <http://bit.ly/2xpkIzr>

49. Barbera M, Cecagno D, Seva A, e. Formación académica del profesional de enfermería y su adecuación al puesto de trabajo. *Enfermagem* [Internet]. 2015 [Consulta 30 de Agosto 2017]; 23(3):[404-10 pp.]. Available from: <http://bit.ly/2grxKsb>.
50. Alvarado A, Salazar A. Análisis del conceito de envejecimienti. *GEROKOMOS* [Internet]. 2014 [Consulta 26 de Agosto 2017]; 25(2):[57-62 pp.]. Available from: <http://bit.ly/2fkEANo>.
51. Gamo E, Pazos P. El duelo y las etapas de la vida. *Rev Asoc Esp Neuropsiq* [Internet]. 2009 [Consulta 26 de Agosto 2017]; 29(2):[455-69 pp.]. Available from: <http://bit.ly/2xOj7IT>
52. Fernandes M, Barboda M, Muñoz L. La enfermera clínica y las relaciones con los estudiantes de enfermería: un estudio fenomenológico. *Enfermagem* [Internet]. 2010 [Consulta 28 de Agosto 2017]; 19(1):[112-9 pp.]. Available from: <http://bit.ly/2grhl6V>.
53. Bettancourt L, Muñoz L, Barbosa M, et a. El docente de enfermería en los campos de práctica clínica: un enfoque fenomenológico. *Enfermagem* [Internet]. 2011 [Consulta 28 de Agosto 2017]; 19(5):[1-9 pp.]. Available from: <http://bit.ly/1UCj>.
54. García A. La maestría: una opción de formación docente para Educación Media Superior y Superior en México. *Praxis Educativa* [Internet]. 2015 [Consulta 9 Octubre 2018]; 19(2):[19-26 pp.]. Available from: <https://bit.ly/2PqF1Vw>.
55. Manzo L, Rivera N, Rodríguez A. La educación de posgrado y su repercusión en la formación del profesional iberoamericano. *Educ Med Super* [Internet]. 2006 [Consulta Octubre 5 2018]; 20(3):[Sin dato p.]. Available from: <https://bit.ly/2CwMzmQ>.
56. Boéssio B, Portella M. Docencia universitaria: formación y aprendizaje en el posgrado en educación. *Rev Educ Sup* [Internet]. 2009 [Consulta 9 Octubre 2018]; 38(151):[163-70 pp.]. Available from: <https://bit.ly/2C4px5Y>.
57. Sánchez J. Preparación pedagógica, docentes clínicos de enfermería y su relación con el proceso-enseñanza aprendizaje práctico. *Revista Cubana de Enfermería* [Internet]. 2017 [Consulta 10 Octubre 2018]; 33(4):[1-9 pp.]. Available from: <https://bit.ly/2QAcRHQ>.
58. Sánchez M, Andrade M. El aprendizaje en tercero de secundaria en México. Informe sobre los resultados de Excale 09 [Internet]. 2010; México, CDMX. Available from: INEE.

59. Carvalho R, Viana L. La formación del enfermero docente de la enseñanza media profesional en relación con el principio de la interdisciplinariedad. *Enferm glob* [Internet]. 2009 [Consulta 11 Octubre 2018]; Sin dato(15):[1-15 pp.]. Available from: <https://bit.ly/2yslJAl>.
60. Carrillo A, García L, Cárdenas C, Et a. La filosofía de Patricia Benner y la práctica clínica. *Engloba* [Internet]. 2013 [Consulta 22 Agosto 2018]; sin dato(32):[326-61 pp.]. Available from: <https://bit.ly/2sbzANX>.
61. Domínguez Y. La utilización de las tecnologías de la información y las comunicaciones (TIC) en el aprendizaje universitario. *Rev Universidad y Sociedad* [Internet]. 2016 [Consulta 1 Septiembre 2018]; 8(4):[158-63 pp.]. Available from: <https://bit.ly/2QK2ySF>
62. Arancibia M, Cosimo D, Casanova R. Percepción de los profesores sobre integración de TIC en las prácticas de enseñanza en relación a los marcos normativos para la profesión docente en Chile. *Públ Educ* [Internet]. 2018 [consulta 1 Septiembre 2018]; 26(98):[163-84 pp.]. Available from: <https://bit.ly/2NpfbjG>
63. Tejedor F. Innovación educativa basada en la evidencia (IEBE). *Bordón* [Internet]. 2007 [Consulta 21 Septiembre 2018]; 59(2):[475-88 pp.]. Available from: <https://bit.ly/2xtPaKl>.
64. Villaroel J. Las calificaciones como obstáculo para el desarrollo del pensamiento. *Rev Sophia* [Internet]. 2012 [Consulta 13 Septiembre 2018]; Sin dato(12):[141-51 pp.]. Available from: <https://bit.ly/2xDEVST>.
65. Espinoza L. La generación de ambientes de aprendizaje: un análisis de la percepción juvenil. *RIDE* [Internet]. 2017 [Consulta 15 Septiembre 2018]; 7(14):[1-23 pp.]. Available from: <https://bit.ly/2psysGS>.
66. Pulido A, Arias N. Importancia de los ambientes de aprendizaje, en la formación integral del estudiante de educación superior. *RIDE* [Internet]. 2013 [Consulta 22 Septiembre 2018]; Sin dato(10):[1-9 pp.]. Available from: <https://bit.ly/2BY4Dp1>.
67. Rojas C. Participación de los y las docentes en la transformación curricular. *Actualidades Investigaciones en Educación* [Internet]. 2012 [Consulta 10 Octubre 2018]; 12(1):[1-18 pp.]. Available from: <https://bit.ly/2Ok9aJF>.

68. INNE. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación México. INEE [Internet]. 2018 [Citado 16 Noviembre 2018]]. Available from: <https://bit.ly/2FKcpGi>.
69. Valtierra E, Valtierra M. Evaluación de competencias en la Facultad de Enfermería de la Universidad Michoacana. Congreso Universidad [Internet]. 2014 [Consulta 11 Octubre 2018]]; 3(3):[1-11 pp.]. Available from: <https://bit.ly/2CBprDX>.
70. Carraccio C, Benson B, Nixon L, Et a. From the Educational bench to the Clinical Bedside: Translating the Dreyfus Developmental Model to the Learning of Clinical Skills. Acad Med [Internet]. 2008 [Consulta 28 Agosto 2018]; 83(8):[761-7 pp.]. Available from: <https://bit.ly/2QNKc9G>.

Anexo 1: Cuadro Operacional: Variable de Interés

Anexo

Variable	Tipo de Variable	Dimensiones	Indicadores	Ítems	Escala de respuestas			
Competencias de los docentes en Enfermería	Cualitativa	<p>Participación institucional: clima académico que prevalece en la institución educativa y las acciones que se realizan como la reflexión y la investigación para cubrir la formación educativa, favoreciendo la actualización de la planta docente, la participación de profesores en las academias entre otras cosas, para que los profesores avancen.</p>	<p>Competencia 7. Tutoriza a los alumnos y, en su caso, a los colegas; consiste en el tipo de estrategias, que tipo de instrumentos tengo para facilitar mejor la tutoría.¹⁴</p> <p>Competencia 9. Reflexiona e investiga sobre la enseñanza; ayudarnos a entender mejor lo que está aconteciendo, en la medida de saber si un material que se está empleando realmente genera buenos conocimientos técnicos.¹⁴</p> <p>Competencia 10. Se implica institucionalmente; implicarse en la construcción o reconstrucción de modelos curriculares, planteamientos, dinámicas de trabajo, técnicas pedagógicas innovadoras, participación en la creación de objetivos y planes formativos de las universidades.¹⁴</p>	<p>(7)</p> <p>1.- Empleo instrumentos para diagnosticar la situación del alumno.</p> <p>2.- He logrado que mis alumnos tomen decisiones que tiendan a resolver alguna problemática.</p> <p>3.- He proporcionado orientación curricular u organizacional a profesores de nuevo ingreso para una mejor incorporación dentro de la institución universitaria.</p> <p>4.- Oriento individualmente a mis alumnos, si así lo requieren, para que mejoren en su desempeño escolar y personal.</p> <p>(9)</p> <p>5.- Reviso artículos o textos que abordan temas de enseñanza en la educación superior, para resolver dudas o problemas de mi práctica.</p> <p>6.- Participo en las academias o reuniones de profesores para revisar y sugerir que la bibliografía de la asignatura que imparto sea adecuada y pertinente.</p> <p>7.- Logro que mis alumnos ejemplifiquen contenidos de clase con experiencias propias.</p> <p>8.- Destaco la relación que existe entre el contenido del programa actual y la realidad que mis alumnos experimentan.</p> <p>9.- Considero que mi clase contribuye a que mis alumnos tengan un mejor desempeño en los espacios de práctica.</p> <p>10.- Me afectaría la crítica de un alumno donde considere que mi clase es monótona y aburrida.</p> <p>11.- Dispongo de tiempo dentro y fuera de la clase para resolver dudas y preguntas planteadas por los alumnos.</p> <p>12.- Considero que reúno las habilidades y los conocimientos que se requieren para ejercer la docencia en el nivel superior en enfermería.</p> <p>(10)</p> <p>13.- Sugiero estrategias pedagógicas innovadoras al interior de la academia para la actualización y mejora curricular de la asignatura.</p> <p>14.- Participo en comisiones encargadas de mejorar la formación (planeación, implementación, evaluación y organización) docente de los académicos.</p> <p>15.- Participo en la actualización y revisión del programa de la asignatura que imparto.</p>	3	2	1	0
		<p>Planeación: Capacidad de proveer las</p>	<p>Competencia 1. Planifica el proceso de enseñanza–aprendizaje; la capacidad de hacer los propios</p>	<p>(1)</p> <p>16.- Realizo una planeación escrita a fin de valorar el desarrollo y avance de mis clases.</p>				

	<p>acciones que requieren los alumnos para alcanzar los objetivos curriculares en función de tiempo y escenarios de enseñanza y aprendizajes dispuestos.</p>	<p>programas, de planificar bien la propia disciplina. Es decir, como el profesor va a montar su materia.¹⁴</p> <p>Competencia 2. Selecciona y presenta contenidos disciplinares; Implica hacer una buena selección proporcionada además con el tipo de materia, con los créditos que se tiene, secuenciarlos, ordenarlos dentro de los contenido y darles una cierta coherencia interna, para cumplir la meta que se pretende lograr dentro de la materia.¹⁴</p> <p>Competencia 4. Maneja didácticamente las NNTT (nuevas tecnologías); esto genera una factoría de recursos, en donde docentes y alumnos se ven beneficiados.¹⁴</p>	<p>17.- Mis alumnos demuestran el aprendizaje teórico, que han adquirido, en su práctica clínica.</p> <p>18.- Integro actividades prácticas dentro de la clase teórica.</p> <p>19.- Me aseguro de contestar las dudas que presentan mis alumnos sobre la clase impartida.</p> <p>20.- Preparo mi clase considerando bibliografía, estrategias didácticas y formas de evaluación.</p> <p>21.- Con mi experiencia docente logro que mis alumnos aprendan los contenidos fundamentales del programa.</p> <p>22.- Implemento actividades diversas para cubrir el programa de la asignatura.</p> <p>23.- Aplico acciones diferenciadas con alumnos que muestran rezago o falta de aprovechamiento escolar.</p> <p>(2)</p> <p>24.- Sugiero a mis alumnos la revisión bibliográfica reciente antes de la clase y la analizo con ellos.</p> <p>25.- Presento distintos enfoques teóricos referentes a la materia.</p> <p>26.- Al tratar los contenidos de la asignatura tengo presente el propósito curricular que se persigue el programa de la Licenciatura en Enfermería.</p> <p>27.- Al presentar los contenidos de mi asignatura, considero las características de mis alumnos y la dificultad del contenido.</p> <p>(4)</p> <p>28.- Utilizo dispositivos electrónicos portátiles (laptop, tableta, proyector) para impartir mi clase.</p> <p>29.- Manejo sistemas operativos como (Windows, MAC, android, IOS).</p> <p>30.- Imparto mi asignatura a partir de un dispositivo tecnológico; plataforma en línea, video-conferencia, video-llamada.</p>			
	<p>Implementación: Seleccionar las actividades de aprendizaje que requieren los alumnos para alcanzar los objetivos de la materia y desarrollo académico.</p>	<p>Competencia 3. Ofrece informaciones y explicaciones comprensibles; es todo lo que tiene que ver con la comunicación, por tanto, nos lleva a dominar las estrategias que se puedan utilizar para que efectivamente los elementos sustantivos del mensaje no se pierdan.¹⁴</p>	<p>(3)</p> <p>31.- Domino el contenido de la clase, elaboro explicaciones y actividades de aprendizaje comprensibles para lograr el propósito de la asignatura.</p> <p>32.- Logro comunicarme con claridad al responder preguntas y explicar contenidos de clase.</p> <p>33.- Utilizo palabras adecuadas de acuerdo al contenido de la clase para explicar los temas expuestos.</p> <p>(5)</p> <p>34.- Considero necesaria la experiencia clínica práctica</p>			

		<p>Competencia 5. Gestiona las metodologías de trabajo didáctico y las tareas de aprendizaje; tiene que ver con el repertorio e recursos y de metodologías con las que se cuenta.¹⁴</p> <p>Competencia 6. Se relaciona constructivamente con los alumnos; la relación con los alumnos forma parte de lo que es la dinámica de la enseñanza en general.¹⁴</p>		<p>para ejercer la docencia en enfermería en asignaturas prácticas.</p> <p>35.- Considero que impartir mi clase empleando las mismas estrategias didácticas es efectivo.</p> <p>36.- Considero que la experiencia clínica favorece las habilidades docentes en el campo de práctica. (ítem invertido)</p> <p>(6)</p> <p>37.- La relación que establezco con mis alumnos es equitativa y respetuosa.</p> <p>38.- Ante una situación adversa trato de relajar la tensión de mis alumnos antes de impartir mi clase.</p> <p>39.- Me interesa el estado de ánimo de mis estudiantes antes de clase.</p> <p>40.- Considero que el clima que prevalece en el interior del aula, tiene que ver con el aprendizaje de mis alumnos.</p> <p>41.- Logro que mis alumnos compartan en clase sus metas académicas.</p>			
		<p>Evaluación de los aprendizajes: La capacidad que tienen los docentes para seleccionar, diseñar, aplicar instrumentos de evaluación idóneos o acordes para la asignatura y retroalimentar a los alumnos para una mejora continua.</p>	<p>Competencia 8. Evalúa los aprendizajes (y los procesos para adquirirlos); este es un proceso que va desde como diseñar pruebas y saber buscar sistemas distintos de evaluación.¹⁴</p>	<p>(8)</p> <p>42.- Considero fundamental aplicar únicamente exámenes de conocimiento por escrito para una correcta evaluación.(ítem invertido)</p> <p>43.- Utilizo otras estrategias de evaluación de conocimientos además de exámenes escritos.</p> <p>44.- He participado en cursos que me permiten diseñar de mejor forma pruebas para evaluar a mis alumnos.</p> <p>45.- Aplico exámenes orales para asegurarme que los alumnos han memorizado los contenidos de las clases.(ítem invertido)</p> <p>46.- Evaluó el conocimiento de mis alumnos en base a un solo examen.(ítem invertido)</p> <p>47.- Considero que los exámenes orales me permiten explorar otros conocimientos que posee mi alumno.</p> <p>48.-Proporciono retroalimentación a mis alumnos después de que han resuelto un examen.</p> <p>49.- Empleo diferentes instrumentos de evaluación para conocer el avance de mis alumnos.</p> <p>50.-Aplico evaluación diagnostica, formativa y sumativa a lo largo de la asignatura.</p> <p>51.- Durante el desarrollo de la clase, evalúo a través de preguntas la capacidad de crítica de mis alumnos.</p> <p>52.- Incorporo la autoevaluación para que el alumno valore sus avances e identifique las dificultades que enfrenta en su aprendizaje específico.</p>			

Anexo 2: Cuadro Operacional: Variables Intervinientes

Variable	Tipo de Variable	Dimensiones	Escala de respuestas	de ítems
Edad	Cuantitativa	---	De 21 a 29 años De 30 a 39 años De 40 a 49 años De 50 a 59 años De 60 a 69 años	1.- Edad (años cumplidos)
Sexo	Cualitativa	---	Hombre Mujer	2.- Sexo
Estado Civil	Cualitativa	Soltero Casado Unión Libre	---	3.- Estado Civil
Nivel y Formación Académica	Cualitativa	Licenciatura Especialidad Maestría Doctorado	---	4.- Indique su último nivel y área de formación académica
Estudios de Posgrado	Cualitativa	---	SI NO	5.- En caso de tener estudios de posgrado, señalar dónde lo realizó
Área de Experiencia Profesional	Cualitativa	Enfermería Medicina Psicología Nutrición Químico-farmacobiólogo	---	6.- Área de experiencia profesional (principal)
Experiencia Docente	Cualitativa	---	Menos de 1 año De 2 a 10 años De 11 a 20 años De 21 a 30 años De 31 a 40 años	7.- Experiencia docente en el nivel superior (en número de años)
Experiencia en el ámbito clínico	Cualitativa	---	SI NO	8.- Si usted es profesional del área de la salud, indique si actualmente ejerce en el ámbito clínico
Asignaturas que imparte	Cualitativa	---	---	9.- Asignaturas que actualmente imparte en el plan de estudios de la Licenciatura en Enfermería
Participación en cursos o diplomados en docencia	Cualitativa	---	N/A Menos de 6 horas De 7 a 25 horas De 26 a 44 horas De 45 a 63 horas De 64 a 82 horas De 83 a 99 horas Más de 100 horas	10.- ¿He participado en los últimos tres años en cursos o diplomados de formación docente?



Autoevaluación de competencias docentes en Enfermería.

El objetivo de este instrumento es autoevaluar las competencias para la docencia, que tienen los profesores que participan en la formación de profesionales de la Licenciatura en Enfermería en la Facultad de Enfermería de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo.

Agradecemos su apoyo y el tiempo dedicado para dar respuesta a este instrumento cuyo carácter es anónimo. Las respuestas que usted emita tendrán un carácter confidencial y los datos obtenidos a partir del mismo, serán solamente empleados para uso interno y exclusivo de esta investigación.

Instrucciones: para resolver este cuestionario solo tendrá que marcar con una **(X)** la opción de respuestas que considere más adecuada o en el caso, anotar la respuesta que se solicite. Responder a este cuestionario le llevará aproximadamente 20 minutos.

- 1.- Edad (años cumplidos):_____ 2.- Sexo: H () M ()
- 3.- Estado Civil: Soltero (), Casado (), Unión libre (), Viudo ()
- 4.- Indique su **último** nivel y área de formación académica:
- a) Técnico, especifique_____
 - b) Postécnico, especifique_____
 - c) Licenciatura, especifique área de formación:_____
 - d) Especialidad, especifique:_____
 - e) Maestría, especifique:_____
 - f) Doctorado, especifique:_____
- 5.- En caso de tener estudios de posgrado, señalar dónde lo realizó:
- _____

6.- Área de experiencia profesional (principal): _____

7.- Experiencia docente en el nivel superior (en número de años): _____

8.- Categoría: _____ 9.- Nivel: (A) (B) (C)

10.- Si usted es profesional del área de la salud, indique si actualmente ejerce en el ámbito clínico:

a) Si (), especifique en dónde ejerce: _____

b) No ()

11.- Asignaturas que actualmente imparte en el plan de estudios de la Licenciatura en Enfermería: _____

12.- ¿Ha participado en los últimos tres años en cursos o diplomados de formación docente?:

a) Si, () Indique la duración(horas/meses): _____

b) No ()

Reflexionando sobre mi práctica docente pienso que:	Siempre	Frecuente-mente	Rara vez	Nunca
1.- Empleo instrumentos para diagnosticar la situación cognitiva, afectiva, social de mis alumnos al inicio del curso.				
2.- He logrado que mis alumnos sean capaces de tomar decisiones que ayuden a resolver alguna problemática cognitiva, afectiva o social del área de la salud.				
3.- He proporcionado orientación curricular u organizacional a profesores de nuevo ingreso para una mejor incorporación dentro de la institución universitaria.				
4.- Oriento individualmente a mis alumnos, si así lo requieren, para que mejoren en su desempeño escolar y personal.				
5.- Reviso artículos o textos que abordan temas de enseñanza en la educación superior, para resolver dudas o problemas de mi práctica.				
6.- Participo en las academias o reuniones de profesores para revisar y sugerir que la bibliografía de la asignatura que imparto sea adecuada y pertinente.				
7.- Logro que mis alumnos ejemplifiquen contenidos de clase con experiencias propias.				
8.- Destaco la relación que existe entre el contenido del programa actual y la realidad que mis alumnos experimentan.				
9.- Considero que mi clase contribuye a que mis alumnos tengan un mejor desempeño en los espacios de práctica.				
10.- Me afectaría la crítica de un alumno que pensara que mi clase es monótona y aburrida.				
11.- Dispongo de tiempo dentro y fuera de la clase para resolver dudas y preguntas planteadas por los alumnos.				
12.- Considero que reúno las habilidades y los conocimientos que se requieren para ejercer la docencia en el nivel superior en enfermería.				
13.- Sugiero estrategias pedagógicas innovadoras al interior de la academia para la actualización y mejora curricular de la asignatura.				

“POR FAVOR VERIFIQUE QUE TODAS LAS PREGUNTAS, TENGAN

Reflexionando sobre mi práctica docente pienso que:	Siempre	Frecuente-mente	Rara vez	Nunca
14.- Participo en comisiones encargadas de mejorar la formación (planeación, implementación, evaluación y organización) docente de los académicos.				
15.- Participo en la actualización y revisión del programa de la asignatura que imparto.				
16.- Realizo una planeación escrita a fin de valorar el desarrollo y avance de mis clases.				
17.- Mis alumnos demuestran el aprendizaje teórico, que han adquirido, en su práctica clínica.				
18.- Integro actividades teórico-prácticas dentro de la clase.				
19.- Me aseguro de contestar las dudas que presentan mis alumnos durante la clase impartida.				
20.- Preparo mi clase considerando bibliografía, estrategias didácticas y formas de evaluación.				
21.- Con mi experiencia docente logro que mis alumnos aprendan los contenidos fundamentales del programa.				
22.- Implemento actividades didácticas diversas para desarrollar el programa de la asignatura.				
23.- Aplico acciones diferenciadas con alumnos que muestran rezago o falta de aprovechamiento escolar.				
24.- Sugiero a mis alumnos la revisión bibliográfica reciente antes de la clase y la analizo con ellos.				
25.- Presento distintos enfoques teóricos referentes a la materia.				
26.- Al tratar los contenidos de la asignatura tengo presente el propósito curricular que se persigue en el programa de la Licenciatura en Enfermería.				
27.- Al presentar los contenidos de mi asignatura, considero las características de mis alumnos y la dificultad que representa el contenido.				
28.- Utilizo dispositivos electrónicos portátiles (laptop, tableta, proyector) para impartir mi clase.				
29.- Manejo sistemas operativos como Windows, android, IOS, etc.				
30.- Incorporo en mi asignatura el uso de tecnologías digitales como; plataforma en línea, video-conferencia, video-llamada.				
31.- Domino el contenido de la clase, elaboro explicaciones y actividades de aprendizaje comprensibles para lograr el propósito de la asignatura.				
32.- Logro comunicarme con claridad al responder preguntas y explicar contenidos de clase.				
33.- Utilizo palabras adecuadas de acuerdo al contenido de la clase para explicar los temas expuestos.				
34.- Considero necesaria la experiencia clínica práctica para ejercer la docencia en enfermería en asignaturas prácticas.				
35.- Considero que impartir mi clase empleando las mismas estrategias didácticas es efectivo.				
36.- Considero que la experiencia clínica favorece las habilidades docentes en el campo de práctica.				

“POR FAVOR VERIFIQUE QUE TODAS LAS PREGUNTAS, TENGAN

Reflexionando sobre mi práctica docente pienso que:	Siempre	Frecuente-mente	Rara vez	Nunca
37.- La relación que establezco con mis alumnos es equitativa y respetuosa.				
38.- Ante una situación adversa trato de relajar la tensión de mis alumnos antes de impartir mi clase.				
39.- Me interesa el estado de ánimo de mis estudiantes antes de iniciar la clase.				
40.- Considero que el clima de trabajo que prevalece en el interior del aula, tiene que ver con el aprendizaje de mis alumnos.				
41.- Logro que mis alumnos compartan y expresen verbalmente en clase sus aspiraciones y metas académicas.				
42.- Considero fundamental aplicar únicamente exámenes de conocimiento por escrito para una correcta evaluación.				
43.- Utilizo otras estrategias de evaluación de conocimientos además de exámenes escritos.				
44.- He participado en cursos que me permiten diseñar de mejor forma pruebas para evaluar a mis alumnos.				
45.- Aplico exámenes orales para asegurarme que los alumnos han memorizado los contenidos de las clases.				
46.- Evaluó el conocimiento de mis alumnos con base en un solo examen.				
47.- Considero que los exámenes orales me permiten explorar otros conocimientos que posee mi alumno.				
48.- Proporciono retroalimentación a mis alumnos después de que han resuelto un examen.				
49.- Empleo diferentes instrumentos de evaluación para conocer el avance de mis alumnos.				
50.-Aplico evaluación diagnostica, formativa y sumativa a lo largo de la asignatura				
51.- Durante el desarrollo de la clase, evaluó a través de preguntas la capacidad de crítica de mis alumnos				
52.- Incorporo la autoevaluación para que el alumno valore sus avances e identifique las dificultades que enfrenta en su aprendizaje específico.				

Si desea hacer algún comentario o reflexión , a partir de las respuestas que emitió en este instrumento, favor de anotarla enseguida:

**“POR FAVOR VERIFIQUE QUE TODAS LAS PREGUNTAS, TENGAN
¡GRACIAS POR SU VALIOSA COLABORACIÓN!**