

PRAXIS

educativa

Universidad Nacional de La Pampa
Facultad de Ciencias Humanas
Instituto de Ciencias de la Educación
para la investigación interdisciplinaria



ISSN 2313-934X
SANTA ROSA, LA PAMPA, ARGENTINA
Correo electrónico: iceii@humanas.unlpam.edu.ar
Disponible en <https://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/praxis>

Percepciones y significados que otorga el profesorado universitario a la competencia docente en la Educación Superior: investigación fenomenológica-hermenéutica en San Pedro Sula, Honduras. Artículo de Luis Diego Chacón Víquez. Praxis educativa, Vol. 25, No 2 mayo – agosto 2021. E - ISSN 2313-934X. pp. 1-20. <https://dx.doi.org/10.19137/praxiseducativa-2021-250215>

Esta obra se publica bajo Licencia Creative Commons 4.0 Internacional
CC BY- NC- SA Atribución, No Comercial, Compartir igual



Percepciones y significados que otorga el profesorado universitario a la competencia docente en la Educación Superior: investigación fenomenológica-hermenéutica en San Pedro Sula, Honduras

Perceptions and meanings given by faculty to teaching competencies in higher education: a phenomenological-hermeneutic research in San Pedro Sula, Honduras

Percepções e significados da competência de ensino universitário na educação superior: pesquisa fenomenológico-hermenêutica em San Pedro Sula, Honduras

Luis Diego Chacón Víquez

Universidad Tecnológica de Honduras, Honduras

diego.chacon@uth.hn

ORCID 0000-0002-2561-4514

Recibido: 2020-12-14 | **Revisado:** 2021-02-22 | **Aceptado:** 2021-04-26

Resumen

Se parte de la pregunta: ¿cuál es la noción de competencias docentes y bajo cuáles experiencias o fuentes se está construyendo estas competencias? El objetivo busca comprender el concepto de competencias docentes desde las percepciones y significados que le otorga el profesorado en su desempeño profesional. La investigación se ubica dentro del paradigma interpretativo. Se trabaja con una perspectiva teórica fenomenológica, desde una aproximación metodológica de tipo hermenéutica. Se recaba información por medio de la entrevista en profundidad, los grupos focales y la observación participante. Uno de los resultados de la información recolectada nos lleva a comprender el significado que el profesorado les da a las competencias docentes. Se relaciona con la habilidad para transmitir información, lo cual se enmarca en un paradigma positivista. Ante esto, es evidente que los roles asignados tanto a docentes como a los alumnos no están acordes con los requerimientos actuales.

Palabras clave: competencias docentes; percepciones; significados; educación superior.

Abstract

This research begins with the question: What is the notion of teaching competencies and under what experiences or sources are these competencies being built? The objective seeks to understand the concept of teaching competencies from the perceptions and meanings given by the teaching staff in their professional performance. The research is located within the interpretive paradigm. We work with a phenomenological theoretical perspective, from a hermeneutic methodological approach. Information is collected through in-depth interviews, focus groups, and participant observation. One of the results of the information collected leads us to understand the meaning that teachers give to teaching skills is related to the ability to transmit information, which is framed in a positivist paradigm. Given this, it is clear that the roles assigned to both teachers and students are not in accordance with current requirements.

Keywords: Teaching skills; Perceptions; Meanings; Higher Education

Resumo

Parte-se da pergunta: Qual é a noção de competências docentes e sob quais experiências ou fontes essas competências estão sendo construídas? O objetivo busca compreender o conceito de competências docentes a partir das percepções e significados atribuídos pelo corpo docente em sua atuação profissional. A pesquisa está inserida no paradigma interpretativo. Trabalhamos com uma perspectiva teórica fenomenológica, a partir de uma abordagem metodológica do tipo hermenêutico. As informações são coletadas por meio de entrevistas em profundidade, grupos de foco e observação participante. Um dos resultados das informações coletadas nos leva a compreender o significado que os professores atribuem às habilidades docentes e está relacionado à capacidade de transmitir informações, o que faz parte de um paradigma positivista. Diante disso, fica evidente que as funções atribuídas a professores e alunos não estão de acordo com os requisitos atuais.

Palavras-chave: Ensinar competências; Percepções; Significados; Educação superior.

Introducción

Las realidades a las cuales se enfrenta el profesorado universitario con base en el desarrollo de su función docente han variado considerablemente en las últimas dos décadas. Se han presentado cambios en los diferentes contextos sociales y profesionales. La incorporación de la investigación, de habilidades sociales, comunicativas y éticas. Esta nueva tendencia centrada en el estudiante, y denominada "Educación por competencias", ha llevado a los sistemas educativos, sus docentes y todos los implicados a incorporar cambios hacia la consecución de los objetivos de la formación actual de los jóvenes universitarios.

Fundamentación teórica

Partimos hacia el proceso de escritura de este marco teórico-referencial a partir de la noción de competencia que nos proyecta Gimeno Sacristán (2011):

Sabemos qué significa el adjetivo competente porque se dice de alguien que lo es respecto a un determinado saber hacer y hacerlo bien y positivamente; es el poder en el sentido de tener la capacidad para conseguir algo, como también comprendemos cuando decimos que alguien es incompetente. (2011, p. 35)

Actualmente, las formas de comunicarnos, de transmitir la información y las formas de aprendizaje han cambiado de manera drástica. Los sistemas educativos han evolucionado para adaptarse a los cambios que trae consigo el paso de los años influenciados, en gran parte, por los efectos de la globalización y su consecuente influencia ideológica.

Bases teóricas del concepto de competencias

Para los efectos de lograr una mayor comprensión del tema, se parte del análisis de las corrientes filosóficas, las cuales sustentan el desarrollo del concepto de competencias en Educación y, según la revisión bibliográfica, se determinan las competencias como sustento de los trabajos realizados desde el Pragmatismo (James, 1907; Sanders Pierce, 1907; Dewey, 1920) y el Constructivismo (Piaget, 1952; Vygotsky, 1978; Ausubel, 1963) como primeros aportes desde donde llega posteriormente al discurso educativo general y en la que todos coinciden en la importancia de tener una educación centrada en el estudiante, pues cada persona experimenta su propio proceso de manera diferente.

Para efectos de esta investigación, la base filosófica que se asume es la Constructivista desde el punto de vista de la Teoría Sociocultural de Vygotsky.

Pragmatismo

Desde la perspectiva del Pragmatismo, las competencias laborales se iniciaron desde la configuración de los planteamientos educativos estadounidenses a principios del siglo XX, estos dieron origen a la teoría curricular. Para Díaz-Barriga (2011), estas acciones se "pueden considerar un preámbulo a lo que en este momento se toma como un enfoque por competencias" (p. 8).

A partir de la consolidación del pragmatismo educativo estadounidense, se iniciaron las primeras aproximaciones en relación con el campo curricular. Para hablar de pragmatismo, se hace necesario mencionar a John Dewey (1920), quien respaldaba las acciones para lograr el acercamiento y la fusión entre la teoría y la práctica, para fomentar la variante pensamiento-acción. "A este respecto, paradójicamente, ciertas cuestiones de las que todavía hablamos como 'resolución de problemas' (...) son nociones que fueron importadas del pragmatismo" (Popkewitz, 2007. Citado en Cremades, 2008, p. 3).

Constructivismo

La vinculación del constructivismo con las competencias es compartida por diferentes autores en la investigación psicológica y educativa. Desde el punto de vista de Díaz-Barriga (2011), existen relaciones cercanas entre la visión constructivista, en particular, la de origen vygotskiano, y el enfoque de competencias. Entre las relaciones, encontramos tres tendencias:

La primera se refiere a reconocer el papel del sujeto en la construcción de su conocimiento, la segunda guarda estrecha relación con lo que denominan aprendizaje situado-aprendizaje en contexto, mientras que la tercera se refiere al reconocimiento de la necesidad de graduar, de acuerdo con la complejidad intrínseca de la construcción del conocimiento, cada proceso de aprendizaje. (Díaz-Barriga, 2011, p. 13)

La perspectiva constructivista considera importantes la labor escolar y el trabajo docente porque fomentan espacios para permitirle al estudiante, a partir de su acercamiento a la metacognición, construir su propio conocimiento.

Vygotsky planteaba que las zonas de desarrollo próximo se ven beneficiadas con la influencia del entorno en las personas. En el caso educativo, la interacción entre estudiante y docente, así como estudiante con estudiante, como iguales, facilita el proceso denominado por Vygotsky como andamiaje. El andamiaje indica que el docente es capaz de generar estrategias para andamiar adecuadamente los conocimientos del estudiante, a través de su mediación, las cuales cambian conforme el estudiante desarrolla las competencias esperadas, esto asegura el paso a la siguiente zona de desarrollo próximo. La participación de los estudiantes, a partir de la mediación que ejecuta el profesorado, hace del aprendizaje una influencia en su entorno y esta hace que los estudiantes adquieran nuevos conocimientos.

Teorías explicativas del fenómeno de competencias en educación

A través de la historia, se han dado una serie de cambios en los sistemas educativos que han repercutido en cómo se aprende en la escuela, influyendo drásticamente sobre el rol de los docentes y de los alumnos. Para una mejor comprensión de los impactos de estas teorías en los sistemas educativos actuales y en el ámbito sociocultural, para efectos de este trabajo, se dividirán en dos grupos:

- Teorías con fundamento Constructivista: teoría sociocultural de Vygotsky, 1978; teoría del desarrollo cognoscitivo de Piaget, 1952; teoría del aprendizaje significativo de Ausubel, 1973;

teoría de la modificabilidad cognitiva estructural (MCE), Feurstein, 1980; y la teoría cognitiva social de Bandura, 1977.

Teorías con fundamento Constructivista

En este apartado, se hará un recuento de algunas teorías del aprendizaje con fundamento constructivista que influyen en la educación. Iniciamos este recorrido con la teoría sociocultural (Vygotsky, 1978), la cual esboza la tesis sobre el desarrollo del ser humano, este se encuentra totalmente relacionado con la participación de las personas dentro de un contexto sociohistórico y cultural, según Chávez (2001), quien hace referencia a Vygotsky, “la educación implica el desarrollo potencial del sujeto, y la expresión y el crecimiento de la cultura humana” (p. 59).

Lo que Vygotsky llama “desarrollo histórico” o su equivalente “desarrollo cultural” se reduce a tres campos muy concretos: progreso en la memoria (o, más bien, en los artificios mnemotécnicos), los logros de la lógica discursiva y la abstracción y el cálculo aritmético. Cuando se “actualiza” en cada niño que viene a este mundo, igualmente queda reducido a su adquisición de la lectura, escritura, cálculo y dibujo. (Perinat, 2008, p. 22)

Desde la perspectiva de Chávez (2001), la enseñanza y la educación constituyen formas universales del desarrollo psíquico de la persona y el instrumento esencial de enculturación y humanización. Educación no solo implica para Vygotsky el desarrollo del potencial del individuo, sino la expresión y el crecimiento histórico de la cultura humana de la que surge el ser humano.

La Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) marca la diferencia entre lo que las personas pueden lograr de manera independiente con lo que pueden alcanzar bajo la tutela de otra persona con más conocimientos a través de la mediación, postulado muy utilizado en los diferentes estudios alusivos a las competencias docentes. La ZDP “permite explicar el desfase existente entre lo individual y lo social en la solución de los problemas y tareas, es exclusivamente de orden cognitivo” (Vielma y Salas, 2000, p. 32).

Si se toman en cuenta los postulados de Vygotsky, los cuales plantean un contexto sociocultural que influye en la persona, ese acercamiento al conocimiento es mediado por otra persona, la cual, en este caso, podría ser el docente. La guía del profesorado, a través de su trabajo como agente en la construcción del conocimiento y centrado en el aprendizaje del alumno, puede influir activamente en la construcción de los conocimientos y las competencias de los discentes.

Metodología

Fundamentación ontológica de la investigación

Esta investigación tiene su fundamentación ontológica a partir de la pregunta: ¿cuál es la naturaleza de la realidad? Se intenta hacer el acercamiento a esa realidad a través del paradigma interpretativo, el cual busca conjeturas sobre todas las actividades que se desarrollan en una comunidad en general, a lo cual se le denomina cultura. Valles (1999) propone que los planteamientos de este paradigma, desde la visión ontológica, se evocan “al ser”, además de que “la interpretación fenomenológica del concepto weberiano de verstehen admite, según Schutz, un

doble sentido: 1) referido al proceso por el que cualquier persona interpreta su vida cotidiana (...)” (p. 60).

Para Paz Sandín (2003), el interpretativismo tiene algunas conjeturas epistemológicas básicas que son fundamentales:

- El interpretativismo es de naturaleza holística, dinámica y simbólica de todos los procesos sociales e investigativos.
- El contexto juega un papel preponderante como factor constitutivo de los significados sociales.
- El objeto de la investigación es la acción humana y las causas de estas acciones residen en el significado interpretado para las personas que las realizan antes que en la similitud de conductas observadas.
- El objeto de la construcción teórica es la comprensión teleológica antes que la explicación causal.
- La objetividad se alcanza accediendo al significado subjetivo que tiene la acción [en este caso experiencia para nuestros fines] para su protagonista.

Para efectos de esta investigación, la realidad la consideramos acorde al contexto social, este es:

- Dinámico: se nutre de las costumbres, hábitos y formas de entender los fenómenos por parte de los grupos sociales y marca las pautas de actuación de los docentes de una manera u otra frente a las determinadas circunstancias regidas por la incorporación de competencias a la educación, a través de la experiencia y la formación.
- Holista: da las pautas para entender los diferentes eventos que se dan bajo el fenómeno en estudio y desde la influencia de todo el entorno inmediato, desde una visión integradora del todo que nos lleva a la comprensión del contexto y los implicados.
- Interpretado: el conjunto de valores, experiencias, formación, formas de entender la docencia desarrollada por el profesorado, inciden en la forma de asumir e interpretar el proceso de enseñanza y aprendizaje.
- Influenciado: por las características del contexto donde se desenvuelve el profesorado, la forma en la cual la institución educativa indica que se debe desarrollar el proceso de enseñanza y aprendizaje, por la experiencia y las concepciones de su docencia.
- Construido por los sujetos en un proceso de interacción: al ser un fenómeno influenciado por las características del entorno, los docentes construyen sus significados desde la manera en la que perciben los estímulos externos, así como los internos.

El conocimiento se construye a partir de la interacción entre los seres humanos y el mundo, tiene su sentido exclusivamente en contextos sociales. Se concibe a los fenómenos sociales como representaciones de cosas cuyos significados se le atribuyen al actor social de acuerdo con una realidad observada.

Fundamentación epistemológica de la investigación

Esta investigación cuenta con la fundamentación epistemológica que parte de la pregunta: ¿cuál es la relación entre el investigador y el objeto de estudio? A la que se le da resolución a partir de la perspectiva teórica fenomenológica. Se toma en cuenta la investigación de las creencias, percepciones y significados que el profesorado tiene de las competencias docentes en educación superior.

Debido a este panorama, realizamos el estudio con una perspectiva fenomenológica, ya que, al seguir lo mencionado por Creswell (2007), se describe el significado que varias personas dan a sus experiencias vividas en forma de un concepto o de un fenómeno.

Al investigar el fenómeno de la competencia docente, se toma como puntos importantes la experiencia de los participantes, la influencia del entorno, la formación, los significados, la cotidianidad de la docencia del profesorado participante que, vista desde la fenomenología y para nuestros intereses, se resume en la experiencia no categorizada. La fenomenología se cuestiona por la verdadera naturaleza de los fenómenos. La esencia del fenómeno competencia docente incide en todo el profesorado. Cada docente percibe y asigna significados diferentes a su realidad, vista desde la estructuración sistemática desarrollada por cada persona. Como a través de la fenomenología damos sentido a las percepciones y a los significados, buscamos dar voz a cada una de las percepciones y significados que le otorga el profesorado.

El mundo fenomenológico es, no ser puro, sino el sentido que se transparenta en la intersección de mis experiencias y en la intersección de mis experiencias con las del otro, por el engranaje de unas con otras; es inseparable, pues, de la subjetividad e intersubjetividad que constituyen su unidad a través de la reasunción de mis experiencias pasadas en mis experiencias, y nadie sabe mejor que nosotros cómo se efectúa por primera vez. (Merleau-Ponty, 1975, p. 19)

Una de las características fundamentales de utilizar la fenomenología es el permitir dar un sentido más cercano a la humanidad del sujeto participante en la investigación, situación no considerada en las investigaciones que utilizan el paradigma cuantitativo. La interacción observada entre el objeto de investigación y el sujeto participante de esta, desde la interpretación de las percepciones y significados que otorga el profesorado a las competencias docentes, permite hacer un acercamiento a viva voz de la interpretación del fenómeno en estudio.

Para efectos de este trabajo, el fundamento epistemológico de la investigación que aquí se plantea utiliza los siguientes núcleos o nodos, desde la comprensión de la experiencia, el sentido, la percepción, la relación de las cosas, el mundo de la vida, el cuerpo, que hacen referencia a la competencia docente:

- Significado de la competencia en el profesorado: ¿cómo se significa en el docente y en la docencia universitaria?
- Acciones de la docencia universitaria en el proceso de formación del profesorado
- Nociones y decisiones pedagógicas del profesorado en la universidad
- ¿Cuál es el sustrato pedagógico?

- ¿Cómo llega el profesorado a esas nociones?
- El papel de los componentes académicos (investigación, extensión, metodologías) en el desarrollo del docente universitario
- Problemática existente que pueda afectar el proceso de desarrollo profesional en la docencia universitaria
- Responsabilidad profesional por parte del profesorado universitario

Fundamentación axiológica de la Investigación

Esta investigación contó con una fundamentación axiológica que parte de la pregunta: ¿qué papel juegan los valores en la investigación? Y, para efectos de este documento, la axiología se comprende en términos de credibilidad (confianza en la veracidad de los datos y las interpretaciones de estos), fiabilidad (de datos en el tiempo y sobre las condiciones), confirmabilidad (objetividad, congruencia y exactitud de los datos) y transferibilidad (aplicabilidad en las otras configuraciones o grupos) tal y como lo plantean Guba y Lincoln (1994) en Polit y Tatano (2008).

Esta realidad nos lleva a buscar comprender el concepto de competencia docente a través de una investigación fenomenológica-hermenéutica que permitirá tener un acercamiento al objeto-sujeto desde las percepciones y significados ofrecidos por el profesorado a las competencias docentes para entender la práctica docente más allá del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Método: hermenéutico

El método se presenta como un camino seguro para lograr nuestros propósitos, objetivos o metas. El método es una mediación estable entre conocimiento y realidad, es decir, facilita que ambos (conocimiento y realidad) se encuentren en un punto intermedio, propiciando espacios de diálogo abierto sobre el problema que investigamos. (Gurdián, 2007, p. 137)

En esta investigación, buscamos ser los intermediarios entre lo que los docentes perciben y significan, desde una relación semántica entre las palabras y las acciones, con respecto a las competencias a través de sus experiencias como base fundamental de lo vivido y cómo esto influye en las percepciones en la manera en la cual lo comprenden y ejecutan el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Según Habermas (1985), la hermenéutica se ocupa, al mismo tiempo, de la triple relación de una manifestación que sirve: a) como expresión de las interpretaciones de un hablante, b) como expresión para el establecimiento de una relación interpersonal entre hablante y oyente, y c) como expresión sobre algo que hay en el mundo (p. 37).

Selección de los participantes

La estrategia para seleccionar la cantidad de los participantes varió a lo largo de la investigación. Creswell (2007), quien hace referencia a Polkinghorne (1989), recomienda que los investigadores realicen "interview from 5 to 25 individuals who have all experienced the phenomenon" (p. 56). Ante este panorama planteado por Creswell (2007) y Polkinghorne (1989), se

trabajó con una comunidad académica de 17 docentes de educación superior, lo que para Maykut y Morehouse (1999):

[El] Objetivo no es seleccionar una muestra aleatoria, sino seleccionar personas y escenarios que representen el abanico de experiencia del fenómeno en cuestión. Por ello, es nuestro conocimiento de los contextos de los individuos y escenarios lo que provoca la selección inicial para su inclusión en el estudio. (Maykut y Morehouse, 1999, p. 68. Citado en Tapia, 2012, p. 9)

Los docentes participantes cumplen con los requisitos planteados inicialmente:

- Laborar como docente en un centro de educación superior en cualquier área disciplinar.
- Haber cursado algún tipo de formación referente a las competencias y/o competencias docentes.
- Haber sido evaluados con rendimientos sobresalientes en su función docente.
- Al menos, contar con cinco años de experiencia docente.
- Preferiblemente contar con estudios de posgrado.
- Se buscó contar con una participación equitativa entre mujeres y hombres.

Técnicas utilizadas para la recolección de la información

La importancia trascendental que tiene la adecuada selección de las técnicas, según Gurdían (2007), que más se ajusten a la realidad del contexto para la recolección de datos en la investigación cualitativa:

Es un proceso de toma de decisiones que debe considerar, entre otros, las condiciones o requerimientos paradigmáticos generales, la personalidad de la investigadora o del investigador, el problema o pregunta generadora por investigar, el método o métodos, las y los sujetos actuantes, el tiempo y los recursos. (p. 180)

Tomando en cuenta la línea fenomenológica-hermenéutica que se plantea en esta investigación, y en cómo los participantes perciben y les dan significado a las competencias docentes en educación superior, se busca, de alguna manera, adentrarnos en la visión subjetiva de los participantes en relación con el objeto de estudio, se pretenden utilizar cuatro técnicas para la recolección de la información: las notas de campo, la observación participante, los grupos focales y la entrevista en profundidad.

Análisis de la información

Para efectos de esta investigación, el análisis de la información permitió: describir las incidencias, profundizar, develar semejanzas y diferencias en el contenido de la de la información recolectada, a través del procedimiento inferencial del que nos habla Cisterna (2005).

Al mismo tiempo, y como parte de los objetivos planteados para esta investigación, generamos conceptualizaciones de las competencias docentes presentes o requeridas en educación superior a partir de las percepciones y significados otorgados por el profesorado; describimos las

interpretaciones, a partir de las percepciones y significados, del profesorado universitario en cuanto a las competencias docentes y su quehacer académico; definimos competencia docente desde los significados pedagógicos, administrativos y políticos expuestos por el profesorado.

Por lo tanto, a partir de las percepciones sobre las competencias docentes en la educación superior de San Pedro Sula desde un análisis hermenéutico, se describirá detalladamente la trayectoria que seguimos para dar al traste con nuestras preguntas y objetivos de investigación. La información recolectada mediante la entrevista en profundidad, los grupos focales (realizadas con los docentes seleccionados), la observación participante, las notas de campo (tomadas en los escenarios utilizados) y el investigador como *bricoleur* sirvieron de base para la realización del análisis de la información en esta investigación.

Triangulación de la información

Como parte del proceso de análisis, y en la búsqueda de patrones o categorías que nos ayudaran a agrupar la información, desde la interpretación del texto, se hizo uso de la triangulación de la información de Cisterna (2005), quien señala cinco pasos:

1. La selección de la información: desde la pertinencia, se tomó en cuenta todo lo relacionado con el fenómeno que investigamos y con la relevancia se tomó la información dependiendo de las veces que apareciera o por el nivel de importancia para los intereses de la investigación.
2. Triangulación de la información por cada nivel: permite conocer la opinión de los diferentes participantes con respecto al fenómeno bajo estudio. Se lleva a cabo a través del procedimiento inferencial, el cual consiste en establecer conclusiones ascendentes, agrupar las contestaciones relevantes por tendencias, que pueden ser clasificadas en términos de coincidencias o divergencias en cada uno de los instrumentos aplicados. Este apartado tuvo tres pasos:
 - Se cruzaron los resultados obtenidos a partir de las respuestas de las preguntas, gestando con esto una serie de códigos que nos generaron las subcategorías, lo cual dio origen a las categorías iniciales y las conclusiones de primer nivel.
 - Las categorías iniciales se agruparon en nuevas, donde buscamos unir aquellas que tuvieran respuestas similares y, con ello, se generan las conclusiones de segundo nivel, lo cual, para nosotros, corresponden a las conclusiones categoriales.
 - Una vez unidas las categorías similares, generamos las categorías que fundamentan esta investigación, gestando las conclusiones de tercer nivel.
 - En nuestro caso el proceso de codificación, análisis y recodificación, distribuido en varios momentos, nos llevó a establecer cinco categorías, 924 códigos que fuimos distribuyendo en 34 subcategorías resultantes, que más allá de nuestro pensamiento eran las percepciones y significados de los participantes dando su opinión con respecto a las competencias docentes.

1. Triangulación de la información entre niveles: esta triangulación se hizo al establecer las relaciones entre la información encontrada, se triangulan entre niveles según las preguntas guía esta investigación, y se generan las categorías.
2. La triangulación entre las diversas fuentes de información: para efectos de esta investigación, hablamos de entrevistas semi-estructuradas, observación participante, grupo focal y la perspectiva del investigador. Esta acción nos permite verificar la coherencia de lo expresado por los participantes en las diferentes etapas del estudio.
3. Triangulación desde el estado del arte: desde este punto de vista, el estado del que utilizamos como base de la investigación nos permitió generar una discusión e intercambio con nuestros resultados, a través de los resultados de las categorías y subcategorías.

Resultados

El proceso de análisis de la información nos permitió identificar seis (6) categorías, que detallamos a continuación.

Primera categoría emergente. Comprendiendo la competencia docente: creando puentes para unir la teoría con la práctica

Logramos visualizar cómo, a partir de lo expresado por el profesorado, se repetían tendencias, estas luego dieron cabida a la creación de las categorías para sustentar la investigación y presentarla, encontrando lo siguiente:

- Existe una desconexión entre el discurso formal de qué es la competencia docente y su quehacer
- Los roles desarrollados por los docentes y estudiantes no son consistentes con el enfoque de educación por competencias
- Existe una dinámica de clase donde no necesariamente se incluye al estudiante en la construcción del conocimiento
- Los docentes relacionan competencia docente con la habilidad para transmitir información

Comprendemos al profesorado como un ser complejo, social y cultural el cual piensa, siente, expresa sus sentimientos, interpreta el mundo de la docencia de acuerdo con lo que su experiencia le dicte. También se siente solo, sin una guía, y se le exige constantemente para lograr resultados, pero sin motivaciones extras para poder decidirse por labrar el camino para la construcción de sus competencias.

En el contexto de la investigación, los docentes perciben que conforme un grupo le exige más, le obliga a mejorar y capacitarse para poder dar respuestas a lo requerido por los alumnos; caso contrario con los grupos pasivos y callados, pues le provocan al docente entrar en un estado de relajamiento, esto no ayuda con el desarrollo de las competencias solicitadas.

Se tiene la percepción de que la experiencia laboral es importante para impartir una clase, el docente se apoya en dicha experiencia de vida para “transmitir el conocimiento” a sus alumnos, siempre desde una óptica a partir de la necesidad de un método, recursos de apoyo y la manera de aplicar esas acciones en el salón de clases.

Por otra parte, en el escenario del estudio, el profesorado siempre tiene un elevado autoconcepto con respecto a su labor, la considera positiva. Los docentes expresan ser muy abiertos a las innovaciones, pero durante el levantamiento de la información y específicamente durante las observaciones participantes esa innovación no se pudo observar.

Para que una docencia logre sus objetivos debe planificarse previamente y no sobre la marcha. Ante la incorporación del enfoque de educación por competencias, el profesorado tiene la percepción de que las competencias docentes generan cargas asociadas las cuales antes no se tenían. En primera instancia, no todos los docentes están al tanto de lo requerido en verdad en las competencias.

A partir de lo observado y conversado con los participantes, las cargas asociadas que el profesorado encuentra, relacionado con las competencias docentes, se enfocan en dos áreas específicas: planificación y evaluación por competencias, pero deja de lado otras acciones relacionadas con las competencias docentes como la comunicación, la empatía, el conocimiento experto de la temática, entre otras. Queda en evidencia que estos dos elementos representan la percepción de mayor carga, pues más allá de su importancia dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje, inherentemente, ambas son dos de los medios por los cuales se les evalúa a los docentes, cómo planifica, bajo qué parámetros, de qué manera evalúa, cuántas veces lo hace y si utiliza diferentes técnicas de evaluación, lo cual, sin duda, generará mayor trabajo porque el seguimiento de la acción docente pasa por estos dos puntos.

Se tiene la percepción de que el enfoque de educación por competencias ha llevado a un cambio al profesorado, ha venido a romper ciertos paradigmas, como docente protagonista de las clases y ahora guía o conductor.

Este viraje en la docencia del profesorado participante en esta investigación y al tener como referencia el contexto sociocultural actual, relacionado con una docencia que debe tener cambios sustantivos e innovadores, hacen que el docente comprenda la sociedad en la cual se desenvuelve, esto le lleva a desarrollar la capacidad de analizar críticamente su entorno.

Segunda categoría emergente. Acciones que influyen en el desarrollo de la competencia docente: la Universidad como ente regulador

Pudimos encontrar que:

- Existe un papel preponderante de las universidades en el qué y cómo se desarrolla la competencia docente
- Los docentes son contratados por hora clase, lo cual limita considerablemente las acciones que quiera desarrollar

- Ser docente representa en la mayoría de los casos un segundo trabajo, al que se le dedica menor cantidad de horas

El profesorado percibe las competencias docentes como desafíos, y estos se relacionan con que la implementación del enfoque viene con una serie de cargas y responsabilidades, las cuales hacen la tarea formativa más compleja, pues cada vez se invierte más tiempo, pero no siempre es remunerado.

El hecho de que el tipo de contratación sea por horas afecta considerablemente las acciones de los docentes y les hace preguntarse ¿cómo hacer para implementar las competencias en grupos de 50 o más alumnos? ¿De qué manera hago los cambios en mis planificaciones para hacer clases más inclusivas e interactivas con el estudiante? ¿Tendré que dedicar muchas más horas a la preparación de clase?

El profesorado siente que el mundo de la docencia es tomado por las evaluaciones y los seguimientos, de resultados medibles y cuantificables, lo cual hace pensar en algún tipo de persecución hacia el docente con respecto a las instancias administrativas. Basta con analizar los discursos esbozados por los docentes en esta investigación para comprenderlo.

Existe una evidente relación docente-universidad llena de sumisión y cumplimiento de normas, pero poca solicitud de apoyo, por lo que, de una u otra manera, el profesorado se siente solo y en desventaja, sin herramientas para la construcción de esas competencias exigidas ahora. El papel institucional está marcado por un discurso ideológico-hegemónico el cual busca la consecución de objetivos académicos y administrativos, sin, muchas veces, consultar al profesorado sobre su sentimiento.

Tercera categoría emergente: La experiencia como precursor del desarrollo de la competencia docente

Desde la óptica de Waldenfels (2017), la experiencia “significa por lo pronto ni más ni menos que el proceso en el que las cosas mismas aparecen” (p. 412). Merleau-Ponty (1975) plantea:

Pudimos dilucidar que:

- Los espacios para la formación docente son limitados e intermitentes
- El acompañamiento docente es limitado y poco efectivo
- El profesorado desarrolla sus competencias a partir de las prácticas docentes que ejecuta

En esta categoría, hemos agrupado las experiencias que construyen la competencia desde las subcategorías: factores, acompañamiento docente e influencias, así como las prácticas docentes. Nos llama la atención que los docentes hacen mención, desde su perspectiva, sobre las prácticas docentes, a las influencias del entorno, y el acompañamiento docente les han permitido ir construyendo sus propias competencias. El profesorado expresa sus percepciones desde la perspectiva del ser humano, la cual, de alguna u otra manera, enseña y aprende al mismo tiempo sin dejar de ser, él mismo, influenciado por un entorno cambiante y exigente.

La influencia desde la universidad, y aunado a los marcos de referencia de las competencias a la que ha sido expuesto el profesorado a través de la formación recibida, incide en la percepción sobre cómo enfrentar el proceso de construcción de competencias docentes, esto hace reflexionar al profesorado con respecto a la necesidad de formación en el área requerida. Si el docente interioriza la manera de percibir el mundo, generará acciones que se representan con cambios sobre la docencia. Podríamos decir que el profesorado se encuentra en medio de una encrucijada para determinar si realmente está bien como está o debe migrar hacia las exigencias actuales de las universidades y el entorno. En cierto modo, se percibe algo de rebeldía, inconformidad, pero, en gran parte, producto de la desinformación.

Esto nos permite visualizar que el profesorado está consciente de sus necesidades, pero por una u otra razón no participa activamente en los procesos de formación por múltiples cosas como: factor tiempo, horarios, interés, entre otros. El docente comprende que los cambios ya se iniciaron y no puede quedar fuera del proceso, cada vez son mayores las exigencias de las instancias administrativas y cada vez más continuos los procesos de evaluación del desempeño.

A la vez, el docente no termina de comprender lo que el enfoque por competencias significa e implica para su labor, se percibe que el desconocimiento es amplio y las acciones por parte de la institución no han sido suficientes o bien dirigidas. El profesorado está consciente de que, para trabajar por competencias, debe hacerlo desde una metodología más inclusiva y participativa, pero todo queda a nivel de discurso porque no se da de esa manera en el salón de clases.

Cuarta categoría emergente. Transformaciones que inciden en las prácticas docentes: construyendo competencias

En esta categoría, pudimos vislumbrar que:

- A pesar del reconocimiento que se le da a la investigación como espacio fundamental para el desarrollo de la docencia y el aprendizaje, aun es poco o nulo lo que se realiza
- Que el discurso visualizado por el docente como un guía o mediador difiere mucho del patrón conductista que se da en el aula
- Existe un sentimiento de querer cambiar los patrones aprendidos de enfoques relacionados al rol del docente en el proceso de enseñanza y aprendizaje

El profesorado participante en esta investigación reconoce la necesidad de implementar la investigación para el mejoramiento de la docencia y el conocimiento de sus estudiantes. A pesar de saber la importancia de esta, es poco el trabajo realizado dentro de las universidades en esta temática.

El trinomio docencia-investigación-vinculación ha sido denominado como una de las finalidades de las universidades. Existe el vacío cuando se hace la recolección de la información y el profesorado no conoce adecuadamente los pasos a seguir en el proceso de asesoría y realización de investigaciones, pero tampoco participa activamente en los procesos de capacitación y formación.

El docente refiere tener muy poco tiempo para esta temática, además de que el tipo de contratación y salario no le motiva a realizarla.

Al mismo tiempo, existe la percepción de existir el desafío de incorporar la investigación como otra de las competencias docentes. Aun cuando se tiene este concepto de incorporar la investigación, no se logra que todos los docentes acompañen a los estudiantes en sus investigaciones y mucho menos a un profesorado investigador de temas de interés.

Hallamos una fuerte relación entre las categorías, porque las percepciones y significados que otorga el profesorado a las competencias docentes, para nuestro caso específico, se ven fuertemente influenciados por la categoría: Experiencias que construyen las competencias docentes. Desde la óptica de Sternberg y Horvath (1995), la eficiencia es igual de importante en el desarrollo de la experiencia del docente como lo es el conocimiento, la eficiencia de los docentes expertos con competencias para solucionar problemas se encuentra inmensamente relacionada con la capacidad del profesorado de automatizar las competencias bien aprendidas. Esta categoría tiene un factor preponderante cuando el docente realiza patrones que le llevan a la comprensión de la función docente desde las competencias.

Al asimilar el docente estas experiencias, le es más fácil dimensionar los desafíos por incorporar en las competencias docentes para su labor diaria y de qué manera debe hacer cambios o transformaciones para lograr mejores resultados en el proceso de enseñanza y aprendizaje. La experiencia le ayuda al profesorado a generar los puentes para conectar la teoría con la práctica de las competencias docentes, pero desde una visión empírica, y sin las bases necesarias como para llamarle competencia docente con fundamento teórico. Al mismo tiempo, se tiene una percepción relacionada con que la experiencia debe ser compartida con los estudiantes.

Quinta categoría emergente. Desafíos para la docencia universitaria: incorporar las competencias a su labor

Esta categoría nos permitió encontrar que:

- Existe un desconocimiento generalizado referente a lo que significa ser un docente con competencias
- Ser docente representa, en la mayoría de los casos, un segundo trabajo, al que se le dedica menor cantidad de horas

Si bien el profesorado está consciente de la necesidad de generar un enfoque más participativo en el aula y pasar de un formato centrado en el docente a uno centrado en el alumno, queda a nivel escrito. Se pudo constatar, durante las observaciones participantes, que los docentes no siempre hacen su trabajo centrado en el estudiante, sino más bien centrado en su persona y su conocimiento. La nueva metodología de enseñanza por competencias busca que el estudiante sea el centro de la enseñanza, de aprender a ser y hacer. Pero todavía es poco palpable. Se requiere de más cuestionamientos, más creatividad y más responsabilidad de su propio aprendizaje.

El profesorado tiene la percepción de que cuando se tiene una carencia se debe buscar ayuda, pero llama la atención el no siempre ver estos procesos de formación, lo cual sin duda deja sin la posibilidad al profesorado de desarrollar las competencias docentes.

La forma en la cual los docentes perciben su labor no solo surge de la construcción diaria de conocimiento a través de la experiencia e interacción con sus alumnos, sino deviene de una serie de lineamientos y presiones de tipo administrativo que le hacen reconfigurar la manera de observar su papel como docente.

Sexta categoría emergente. La competencia docente desde los significados pedagógicos, administrativos y políticos esgrimidos por el profesorado

Encontramos que:

- Existe un papel preponderante de las universidades en el qué y cómo se desarrolla la competencia docente
- Las universidades son las encargadas de generar espacios para la formación de la competencia docente
- La universidad juega un papel fiscalizador y evaluador en el proceso de conformación de la competencia docente

Ahora bien, a partir de lo expresado por el profesorado, la misma influencia ejercida por la parte administrativa de las instituciones educativas ha creado un discurso formal que difícilmente se llega a palpar en los salones de clases. Si analizamos todas las características esbozadas por los participantes, estamos ante un “súper docente”, que, a la hora de llevarlo al día a día del profesorado, resulta prácticamente imposible de encontrar, pues nos hallamos ante una capacidad muy exigente, o bien, la cual denominamos polihabilidades, lo cual en el discurso oficial da a entender que si no se cumplen no se es competente.

Por lo tanto, vemos la competencia docente como un conjunto de requisitos que generan una serie de exigencias para el profesorado y se relaciona no solo con enseñar, sino también con cumplir los mandatos administrativos. Es un hecho, el compromiso de las altas esferas institucionales para con el cumplimiento de las acciones plantadas se vuelve fundamental.

El profesorado está claro de la responsabilidad de la universidad como centro de formación, de generar los espacios para los docentes así desarrollar competencias. Al mismo tiempo, se tiene la percepción de que, hoy en día, los procesos administrativos institucionales traen consigo mayores presiones para el docente en servicio, pero se observa que la misma universidad busca tener procesos formales y estructurados de capacitación, pero en la cantidad suficiente

Conclusiones

Las percepciones y significados del profesorado ante la competencia docente: abordando los procesos educativos en el aula

El profesorado participante tiene la opinión de no contar con una adecuada formación profesional para afrontar las demandas de procesos educativos bajo un enfoque de formación por

competencias y la competencia docente requerida. Ante esto, las instituciones han realizado esfuerzos para generar espacios para la formación de sus docentes, pero estos aún resultan insuficientes. Se percibe la falta del componente epistemológico en todo lo relacionado con las competencias docentes, pues los docentes no construyen sus conocimientos a partir de la teoría, sino más bien desde de la experiencia del día a día a partir de la interacción con sus pares, el ambiente universitario y sus estudiantes.

Los docentes perciben que, actualmente, el enfoque beneficia más al alumnado y menos a ellos, sienten una serie de cargas y presiones antes percibidas como inexistentes. Si bien es cierto son parte de las mismas competencias docentes, al no haber sido formados ni tener un conocimiento claro, así lo experimentan, tales como mayores seguimientos en temas relacionados con la planificación (la cual es mucho más compleja y requiere el conocimiento tácito del enfoque y de aspectos como el perfil de egreso del estudiante, entre otras cosas) y la evaluación, la incorporación obligatoria del uso de las TIC en sus clases, la apertura para centrar su enseñanza en el estudiante y no necesariamente en el docente, la investigación como parte obligatoria de sus clases, entre otras.

El resultado de la información recolectada nos lleva a comprender el significado que el profesorado les da a las competencias docentes, que se relaciona con la habilidad para transmitir información, lo cual se enmarca en un paradigma positivista, y no en la construcción del conocimiento y la participación activa del alumnado de la cual habla el enfoque. Ante esto, es evidente que los roles asignados tanto a docentes como a los alumnos no están acordes con los requerimientos actuales.

Se piensa como necesario dar un viraje en lo que se realiza con la finalidad de obtener mejores resultados en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Hoy en día, el docente percibe que puede aprender mucho de sus alumnos, y lo hace de una manera empática, lo cual anteriormente no se daba, y apoyados en los medios tecnológicos como herramientas para la construcción de los conocimientos.

Conceptualización acerca de la noción de competencia docente

Con respecto a la conceptualización que tiene el profesorado referente a la competencia docente, este las relaciona directamente con tres líneas que logramos identificar y las cuales se repetían en todos los momentos mientras se recolectaba la información: habilidad para transmitir información, educación centrada en el docente y competencias para enseñar.

Estas conceptualizaciones nos acercan más a entender que, no obstante se esté trabajando (por lo menos así está escrito) por competencias, las acciones se enmarcan en una mezcla de modelos y teorías (teoría sociocultural de Vygotsky, 1978; teoría del desarrollo cognoscitivo de Piaget, 1952; teoría del aprendizaje significativo de Ausubel, 1973; teoría de la modificabilidad cognitiva estructural (MCE), Feurstein, 1980; y la teoría cognitiva social de Bandura, 1977), aunque en la aplicación predomina mayoritariamente el conductista, por ser donde el estudiante solo responde a los estímulos del ambiente en el cual se encuentra. El aprendiz empieza con poco

conocimiento, y se da forma a la conducta a través del refuerzo positivo o negativo recibido de sus docentes y su entorno, sin tomar necesariamente lo que sucede desde la parte cognitiva.

Por otra parte, a partir de lo obtenido de las entrevistas, grupo focal y la observación participante, una vez hecha la triangulación, se infiere la habilidad para transmitir información, a la cual el profesorado hace mención, se visualiza únicamente como un proceso que inicia y termina cuando el tiempo de clase se agota. Como la perspectiva desde donde se comprenden las competencias, sin tener un marco de referencia, hace que los docentes no tomen en cuenta las acciones realizadas antes, durante y después; esta situación se debe mejorar. Esta carencia de la noción del trabajo realizado le provoca al profesorado sentir otras cargas, cuando, en realidad, son acciones que van de la mano del accionar de ser docente.

La experiencia como precursora de la competencia docente

Por otra parte, el profesorado está construyendo sus competencias mayoritariamente a partir de la experiencia, la formación recibida en las instituciones y en respuesta a las exigencias que cada grupo le plantee en el desarrollo de sus asignaturas. Desde el punto de vista de Gage (2009), el conocimiento de los contenidos del profesorado, con respecto a la asignatura impartida, afecta su forma de presentarse, explica, muestra y demuestra el contenido que desea aprendan sus alumnos.

La experiencia juega un papel fundamental en la construcción de competencias para el profesorado participante. Cada uno de ellos ha sido expuesto a una serie de situaciones que le han llevado a delimitar acciones para permitirle construir competencias para enfrentar el proceso de enseñanza y aprendizaje. Una vez que el docente ha sido expuesto a estas experiencias, el fundamento resultante le permite dimensionar, desde otra óptica, las acciones que debe desarrollar para incorporar las competencias docentes a su labor diaria.

Los docentes que se enfrentan a estudiantes más exigentes tienden a desarrollar más competencias contrario a quienes interaccionan con estudiantes más pasivos, pues el alumno que demanda más conocimiento cuestiona más y siempre presiona al docente, lo cual le obliga a buscar herramientas, más allá de la experiencia, a través de formación, para contrarrestar dicha presión y, con esto, asegurar mejores resultados en el proceso de construcción del conocimiento. A partir de la recolección de la información, pudimos observar que, en los casos donde los grupos exigían menos al docente, este se relajaba un poco más y entraba en un estado de calma que ponía la clase lenta y hasta tediosa. Al contrario, cuando los alumnos le preguntan y cuestionan más, el docente se prepara mejor antes de llegar a la clase, lee, busca información, trata de utilizar diferentes técnicas de enseñanza y evaluación para mantener a sus estudiantes motivados.



Obedeciendo a la luna, acrílico sobre tela. **Alexander Moreira**

Bibliografía

- Bozú, Z. y Canto, P. (2009). El profesorado universitario en la sociedad del conocimiento: competencias profesionales docentes. *Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria*, 2(2), 87-97. <http://tecnologiaedu.us.es/mec2011/htm/mas/3/31/26.pdf>
- Cisterna, F. (2005). Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación Cualitativa. *Theoria*, 14(1), 61-71. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29900107>
- Cremades, A. (2008). El pragmatismo y las competencias en educación musical. *Revista Electrónica de LEEME –Lista Electrónica Europea de Música en la Educación*. <http://musica.rediris.es/leeme/revista/cremades.pdf>
- Creswell, J. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. Sage Publications.
- Chávez, L. (2001). Implicaciones educativas de la teoría sociocultural de Vygotsky. *Revista Educación*, 25(2), 59-65. <http://revistas.ucr.ac.cr/index.php/educacion/article/viewFile/3581/3490>
- Díaz-Barriga, A. (2011). Competencias en educación. Corrientes de pensamiento e implicaciones para el currículo y el trabajo en el aula. *Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES)*, 11(5). <http://ries.universia.net/index.php/ries/article/view/126>
- Echavarría, D. (2005). *Los diseños de investigación y su implementación en Educación*. Homo Sapiens Ediciones.
- Gimeno Sacristán, J. (Comp.). (2011). *Educación por competencias ¿Qué hay de nuevo?* Ediciones Morata.
- González, Y. y Muñoz, L. (2010). *La educación superior centroamericana en contexto de construcción de espacios comunes del conocimiento*. Encuentro de Rectores.

<http://heic.universiablblogs.net/2010/03/08/educacio-superior-centroamericana-contexto-construccion-espacios-comunes-conocimiento/>

Gurdián, A. (2007). *El Paradigma Cualitativo en la Investigación Socio-Educativa*. Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana (CECC).

Habermas, J. (1985). *Conciencia moral y acción comunicativa*. Península.

Husserl, E. (s.f.). *La idea de la fenomenología*. <http://biblio3.url.edu.gt/Libros/joyce/idea.pdf>

Merleau-Ponty, M. (1975). *Fenomenología de la percepción*. Ediciones Península.

Orozco, B. (2012). *Competencias y currículum. Una relación tensa y compleja*. Universidad Nacional Autónoma de México.

Paz Sandín, M. (2003). *Investigación Cualitativa en Educación. Fundamentos y tradiciones*. McGraw Hill.

Perinat, A. (2007). La teoría histórico-cultural de Vygotsky: algunas acotaciones a su origen y su alcance. *Revista de Historia de la Psicología*, 28(2/3), 19-25.

Polit, D. y Tatano, C. (2008). *Nursing Research: Generating and Assessing Evidence for Nursing Practice*. Lippincott Williams & Wilkins. <http://file.zums.ac.ir/ebook/384-Resource%20Manual%20for%20Nursing%20Research,%20Ninth%20Edition%20-%20Generating%20and%20Assessing%20Evidence%20for%20N.pdf>

Sánchez, A; Boix Peinado, L; Jurado, P. (2009). La sociedad del conocimiento y las TICS: una inmejorable oportunidad para el cambio docente. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, (34), 179-204. <http://www.sav.us.es/pixelbit/pixelbit/articulos/n34/13.pdf>

Smith, T y Strahan, D. (2004). Toward a Prototype of Expertise in Teaching: A Descriptive Case Study. *Journal of Teacher Education*, 55(357). <http://jte.sagepub.com/content/55/4/357>

Valles, M. S. (1997). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Síntesis.

Vielma, E. y Salas, M. (2000). Aportes de las teorías de Vygotsky, Piaget, Bandura y Bruner. Paralelismo en sus posiciones en relación con el desarrollo. *EDUCERE*, 3(9). <http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/19513/1/articulo5-4-9.pdf>

Waldenfels, B. (2017). Fenomenología de la experiencia en Edmund Husserl. *Areté. Revista de Filosofía*, XXIX(2), 409-426. <https://doi.org/10.18800/arete.201702.008>