1er
CONGRESO
CARIBEÑO DE
INVESTIGACIÓN
EDUCATIVA
ISFODOSU

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

Luis Diego Chacón Víquez[1]

Resumen

Se parte de la pregunta: ¿cuál es la noción de competencias docentes y bajo cuáles experiencias o fuentes se están 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 acorde con los requerimientos actuales.

Palabras clave: competencias docentes, percepciones, significados.

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.

[1] Universidad Tecnológica de Honduras, ORCID/0000-0002-2561-4514, diego.chacon@uth.hn

1. 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.

2. Fundamentación teórica

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 de Vygotsky, 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; 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.

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.

3. 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» (p. 60).

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.

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, citados en Polit y Tatano, 2008).

Método: hermenéutico

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.

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).

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

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 y 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 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.

Triangulación de la información

Se hizo uso de la triangulación de la información de Cisterna (2005), quien señala cinco pasos:

1. La selección de la información.
2. Triangulación de la información por cada nivel.
3. Triangulación de la información entre niveles.
4. La triangulación entre las diversas fuentes de información.
5. Triangulación desde el estado del arte.

4. 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

Durante el análisis de la información encontramos lo siguiente:

- Existe una desconexión entre el discurso formal de qué es la competencia docente y su quehacer;
- 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.

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

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

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.

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.

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.

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.

5. Conclusiones

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

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 y la investigación como parte obligatoria de sus clases, entre otras.

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 repiten 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.

La experiencia como precursora de la competencia docente

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.

6. Referencias bibliográficas

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

Creswell, J. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Chávez, L. (2001). Implicaciones educativas de la teoría sociocultural de Vygotsky. *Revista Educación*, *25*(2), 59-65. https://r.issu.edu.do/l?l=578DIG

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

Polit, D., Tatano, C. (2008). *Nursing research: Generating and assessing evidence for nursing practice* (8th ed.). Lippincott Williams & Wilkings. https://r.issu.edu.do/l?l=579Ip2

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