

La Gestión del Profesorado basado en Competencias: Una propuesta para el Departamento de Ciencias, Tecnología y Salud

Eddy Antonio Arias Silva

Máster en Didácticas Específicas en Currículum y Enseñanza Universitaria
UNAN-MANAGUA, FAREM-CARAZO
ariassilva01@yahoo.com

Palabras clave: competencias, perfil docente, formación docente, motivación.

Resumen

Ante la actualidad educativa de que la enseñanza debe ser con base en competencias, se realizó una investigación sobre la problemática de la asignación docente en los departamentos académicos de la Facultad Regional Multidisciplinaria de Carazo de la Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua, Managua (FAREM-CARAZO, UNAN-MANAGUA), tomando como principal criterio el perfil del docente y las competencias que debe tener el profesor para impartir una asignatura.

Para encontrar los atributos de dichas competencias, se inició esta investigación aplicando un cuestionario a directores de departamentos y coordinadores de carrera, en el que se pregunta sobre los criterios que toman en cuenta para hacer la asignación académica y las principales competencias que debe tener un profesor. También se ha ampliado esta investigación a docentes sobre la satisfacción con las asignaturas que imparten. Resultado, el profesor debe tener competencias: de conocimiento, dominio y satisfacción de la asignatura que imparte.

Introducción

La asignación académica, es una de las actividades más complejas y sensibles, dentro de las instituciones educativas de nivel de educación superior. Existen criterios administrativos incluidos en documentos normativos que regulan la asignación académica, principalmente en aspectos como cantidad de horas obligatorias de docencia, que contribuyen a garantizar la eficiencia organizacional. Sin embargo, en muchas ocasiones suele subestimarse aspectos que están más relacionados con la motivación y satisfacción del docente en cuanto a la esencia de las funciones que realiza, más concretamente en la satisfacción que tenga con las asignaturas que imparte, lo que depende en gran medida de las capacidades o competencias que éste posea al respecto. Esto estará en relación directa con la eficacia organizacional, puesto que determina el grado de satisfacción del usuario de nuestro sistema: el estudiante.

El problema de la asignación académica en los departamentos existentes en nuestra facultad, se encuentra en el centro de la búsqueda de ese difícil equilibrio entre los intereses colectivos e individuales de la institución. Es un elemento determinante para el cumplimiento de la relación “ganar-ganar” que se complejiza cuando tomamos en cuenta que ha de buscarse el cumplimiento de los objetivos, no sólo de la organización, sino de los docentes y estudiantes, en un equilibrio armónico y sinérgico, vista la organización como un sistema abierto que lucha para contrarrestar los procesos entrópicos.

Si bien es cierto que un docente está adscrito a un departamento, y que dentro de este ámbito se encuentra bastante definida el área de conocimiento en que él mismo se desenvuelve, hay que considerar, tanto el proceso que conlleva a la inducción y establecimiento de un docente nóvel, como la propia superación y actualización de los docentes expertos, en respuesta a transformaciones generadas tanto a nivel interno como externo de la organización.

Planteamiento del Problema

En el nivel de enseñanza universitaria, es innegable el hecho de que la mayoría de los profesionales que se integran en los procesos de enseñanza se convierten en profesores universitarios sin ser necesariamente docentes. Es decir, muchos de los profesores universitarios no han tenido una formación docente como tal. Así nos encontramos con abogados formando abogados, médicos formando médicos, ingenieros formando ingenieros, etc. En muchas universidades existe un proceso de inducción para los docentes nóveles y las posibilidades de un programa permanente de formación del profesorado.

Pero más allá de este problema, aún cuando hablamos de docentes experimentados, surge una problemática constante que gira en torno al desempeño del docente, puesto que siendo la universidad una organización abierta, cuyo insumo y producto es el conocimiento, su funcionamiento está condicionado por diversos y cambiantes factores internos (transformaciones curriculares, asignación de nuevas clases) y externos (avances en las diferentes áreas del conocimiento). En ambos casos y en otros similares, la actuación del docente tendría que ser lo suficientemente adecuada para garantizar la calidad de la enseñanza-aprendizaje y evitar efectos contraproducentes en el aprendizaje de los estudiantes.

De este planteamiento surgen preguntas tales como:

¿Qué tipo de asignaturas es conveniente asignarle a un docente nóvel?

¿Es conveniente que un profesor imparta una asignatura sin haber impartido previamente las asignaturas precedentes o de requisito?

En el ejercicio del profesorado ¿es más importante la generalización o la especialización?

Son sólo algunas preguntas que se encuentran poco abordadas a nivel teórico, pero que en la práctica representan problemáticas vivenciales por tanto, han de tomarse las decisiones adecuadas en cada momento de su desempeño de la asignación académica, teniendo siempre como principal objetivo la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes.

De ahí que consideramos necesario hacer un estudio, con la participación de los principales actores del proceso (estudiantes, docentes, coordinadores de carrera y directores de departamento) que nos permitiera formular una propuesta en función de crear las condiciones más idóneas para una adecuada toma de decisiones para la incorporación o actualización del docente en su carrera de enseñanza universitaria.

La motivación

Para alcanzar una meta, las personas han de tener suficiente activación y energía, un objetivo claro y la capacidad y disposición de emplear su energía durante un periodo de tiempo lo suficientemente prolongado, para poder alcanzar su meta. El elemento más importante de la motivación reside en la manera cómo nos sentimos emocionalmente en una situación determinada. Existen dos clases de motivaciones: intrínseca y extrínseca.

Motivación intrínseca

Se refiere a la satisfacción personal que representa enfrentar con éxito la tarea misma. Se evidencia cuando el individuo realiza una actividad por el simple placer de realizarla sin que nadie, de manera obvia le dé algún incentivo externo.

Motivación extrínseca

Dependen de lo que digan o hagan los demás acerca de la actuación del alumno o de lo que él obtenga tangiblemente de su aprendizaje.

Si un profesor no está motivado intrínsecamente para impartir una asignatura, el resultado en los estudiantes no serán los mejores en el proceso enseñanza-aprendizaje, independientemente de que lo económico sea un aspecto de motivación extrínseca¹.

El dominio de la materia

Cuando un docente imparte una asignatura que le gusta y tiene suficiente dominio porque es de su área de conocimiento, seguramente estará motivado, por esta razón, el docente impartirá sus clases con mayor motivación, con mayor claridad; esto se transmite a los estudiantes, por consiguiente, los estudiantes estarán motivados asimilando mejor los conocimientos.

Según Pereda Barrios:

La relación entre maestro y alumno debe ser una relación liberadora, que se da cuando se comparten conocimientos y herramientas útiles y trascendentales para la vida; un maestro puede transmitir a sus alumnos el amor por la materia que imparte, el amor por la investigación, por el trabajo, por la riqueza de las relaciones de los demás, por la vida y sobre todo, por el descubrimiento y la construcción de sí mismo.

Los profesores tenemos que cambiar la forma tradicional de impartir clases. Esta forma de hacerlo tal vez se deba a la forma en que fuimos educados. También contribuye el hecho de estar conforme con la materia que impartimos.

Álvarez (2011, p. 101) nos dice al respecto:

La educación basada en el desempeño, no sólo está centrada en el estudiantado, sino también en el rol docente. Compromete a éste en la modificación de su práctica docente, su manera de diseñar las actividades y estrategias, su planeación no como un mero requisito administrativo, sino como un referente de cómo conducir al estudiantado en la consecución de los objetivos, propósitos y en el

¹ Sobre la base de investigaciones realizadas con ingenieros y contadores, Frederick Herzberg creó en la década de los cincuenta el modelo de los dos factores de la motivación. Pidió a sus sujetos que recordaran una ocasión en la que se hubieran sentido especialmente satisfechos de su trabajo y una ocasión en la que se hubieran sentido especialmente insatisfechos con él. Les pidió también que describieran las condiciones que dieron lugar a esas sensaciones. Herzberg descubrió que los empleados se referían a diferentes tipos de condiciones de sensaciones de satisfacción e insatisfacción. Esto es, si una sensación de logro inducía la sensación de satisfacción, la ausencia de logro raramente aparecía como causa de una sensación de insatisfacción, la cual era atribuida en cambio a algún otro factor, como las políticas de las compañías.

desarrollo de sus competencias y conocimientos, de forma tal que les sirvan para enfrentar y responder a determinados problemas presentes a lo largo su vida.

Competencias

El concepto de *competencia* es diverso, según el ángulo del cual se mire o el énfasis que se le otorgue a uno u otro elemento, pero el más generalizado y aceptado es el de “*saber hacer en un contexto*”. El “*saber hacer*”, lejos de entenderse como “*hacer*”, requiere de conocimiento (teórico-práctico), afectividad, compromiso, cooperación y cumplimiento, todo lo cual se expresa en el *desempeño*.

Según Sladogna (2000):

Las competencias son capacidades complejas que poseen distintos grados de integración y se manifiestan en una gran variedad de situaciones en los diversos ámbitos de la vida humana personal y social. Son expresiones de los diferentes grados de desarrollo personal y de participación activa en los procesos sociales. Agrega la autora que toda competencia es una síntesis de las experiencias que el sujeto ha logrado construir en el marco de su entorno vital amplio, pasado y presente.

Masseilot (2000) afirma, que el concepto de competencia es elástico y flexible, dirigido a superar la brecha entre trabajo intelectual y manual.

Los profesores deben tener diferentes competencias como las competencias generales que todo docente debe desarrollar, y las competencias específicas que se relacionan con su área de conocimiento. Esto permite que un docente esté capacitado para impartir una asignatura.

Ferro Marrona y Lavados Montes (2006, pág. 9) nos exponen en su estudio que las *competencias son la concatenación de saberes, no sólo pragmáticos y orientados a la producción, sino aquellos que articulan una concepción del ser, del saber, saber hacer, del saber convivir*. Esto significa, que frente a una situación dada, quien tiene la competencia para actuar posee los conocimientos requeridos y la capacidad para adecuarlos a las condiciones específicas; tiene las habilidades para intervenir eficaz y oportunamente y está imbuido también de los valores, lo que le permite asumir actitudes acordes con sus principios y valores.

Siguen diciendo Ferro Marrona y Lavados Montes, que:

... en la literatura se formulan diferentes categorizaciones de las competencias. Y plantean que la más aceptada contempla tres categorías: 1) Las competencias Básicas, también llamadas Instrumentales, que son aquellas asociadas a conocimientos fundamentales que normalmente se adquieren en la formación general y permiten el ingreso al trabajo, tales como: la habilidad para la lecto-escritura, la comunicación oral, y el cálculo. Afirman que no se aprenden en la educación superior, salvo algunas como el manejo de software básico. 2) Las competencias Genéricas, denominadas también Transversales, Intermedias, Generativas o Generales, que se relacionan con los comportamientos y actitudes de labores propias de diferentes ámbitos de producción, tales como la capacidad para trabajar en equipo, saber planificar, habilidad para negociar, etc. 3) Las competencias Especializadas, Específicas o Técnicas, que tienen relación con aspectos técnicos directamente vinculados con la ocupación y que no son tan fácilmente transferibles a otros contextos laborales, tales como: la operación de maquinarias especializadas, la formulación de proyectos de infraestructura.

En ese mismo sentido, Mertinet, Raynond y Gauthier (2004, pág. 26) nos indican que:

(...), el referencial de competencias de la profesión docente está estructurado en torno a doce competencias profesionales. Para ejercer la profesión, el docente debe haber desarrollado el conjunto de competencias a diferentes grados de dominio, según se trate de un principiante o posea mayor experiencia.

De este modo, la formación de docentes, por tratar sobre el desarrollo de múltiples competencias vinculadas a diversas funciones de la profesión, puede ser considerada como una formación polivalente. Efectivamente, el diseñar situaciones de enseñanza-aprendizaje, guiar esas actividades ante un grupo de alumnos, valorar los aprendizajes de éstos, adecuar la enseñanza a necesidades particulares, manejar un grupo-clase o incluso trabajar en colaboración con el equipo escolar, los padres y actores sociales y el compromiso con su desarrollo profesional, precisa recurrir a un amplio abanico de competencias que se ejercitan en situaciones profesionales diferentes.

Competencias Docentes

Zabalsa (2011) nos explica de forma clara y precisa, la importancia del estudio de las competencias docentes y nos ayuda a diferenciarlas de las competencias que se pretenden formar en los estudiantes en los procesos de enseñanza-aprendizaje:

[...] Y ahí es donde aparecen las competencias docentes como esa batería de conocimientos, habilidades y actitudes que nos capacitarán para el buen desempeño de la profesión docente. Y si lo que me hace un químico competente es lo que sé de química, lo que investigo sobre química, lo que me actualizo sobre química, los congresos a los que asisto sobre química, etcétera; lo que me hará competente en la enseñanza de la química será lo que sé de enseñanza, lo que investigo sobre enseñanza (enseñanza de la química, por supuesto), lo que me actualizo sobre enseñanza, los congresos a los que asisto sobre enseñanza, etcétera. No hay más. Es así de simple.

Por eso, el tema de las competencias está en la cresta de la ola de todo el debate sobre enseñanza universitaria. Las competencias están presentes tanto en el discurso sobre la “nueva educación superior” y la forma en que se espera que formemos a nuestros estudiantes, como en la redefinición de la figura y el papel a desarrollar por el profesorado universitario. Es decir, las competencias nos envuelven tanto en relación con cómo debemos ser (profesores y profesoras universitarios competentes), como en lo que se refiere a lo que debemos hacer (formar a nuestros estudiantes en competencias profesionalmente valiosas).

Zabalsa (2011) expone, que el debate en este punto, uno más de los muchos en los que estamos enzarzados en el proceso de convergencia, no diferirá mucho ni en la orientación ni en el tono, del debate general sobre qué es y qué debe ser la Educación Superior. Él se plantea las siguientes preguntas: ¿Qué significa hablar de profesor/a “competente”? ¿Sobre qué competencias se asienta el perfil profesional de los docentes universitarios? ¿Quién va a definir cuáles son esas competencias? ¿Qué proceso resultará más adecuado para que quienes deseen ejercer esa función adquieran las competencias marcadas? ¿Cómo se evaluará, acreditará y certificará su dominio? Concluye diciendo que existen muchas cuestiones de alto interés para quienes somos ya profesores y, más aún, para quienes pretendan serlo en el futuro.

La formación del profesorado nóvel universitario

Los rápidos cambios que se están dando en la institución universitaria exigen al profesorado más flexibilidad, adaptación y un aprendizaje constante. En este contexto, tiene más sentido que nunca la formación de profesores universitarios y en particular los profesores nóveles.

Hernández de la Torre (2006, pág. 6), nos expresa, que una buena estrategia de formación del profesorado en general, pero en particular los profesores nóveles, puede ser el trabajo en equipo que es una de las competencias básicas que debe poseer todo profesor universitario, adquiriendo capacidades y destrezas de los más experimentados.

El paradigma de la colaboración universitaria se sustenta sobre tres pilares básicos:

1. El centro de trabajo como organización
2. La teoría del curricular y el cambio educativo
3. La teoría de los profesores y su formación

De igual forma, los presupuestos en los que se basa este paradigma son idóneos para el desarrollo de la función tutorial entre los profesores en la educación superior, siendo los siguientes:

- *Aceptación de la idea de grupo como unidad básica de cambio y como espacio para la formación continua del profesorado.*
- *Carácter cultural de la Universidad como organización, ya que el cambio y la renovación profesional de los profesores pasan por la construcción de la cultura profesional como proceso para conseguirla.*
- *Cambio de valores y normas centradas en la interdependencia, apertura, comunidad, colaboración, autonomía y autorregulación crítica.*
- *Creencia en que la colaboración supone una apuesta ideológica por un nuevo modo de interpretar las relaciones entre Universidad y sociedad, centrándolas en las prácticas y relaciones institucionales a través del currículum, la enseñanza y el aprendizaje.*
- *La colaboración es un proceso al que se llega a través de la planificación, autorrevisión y autoevaluación, siendo criterios decisivos, la participación de los profesores, su implicación y el compromiso.*
- *El énfasis en el reconocimiento de los recursos humanos de la organización, ya que son el elemento decisivo para su renovación y mejora basados en el respeto, reconocimiento y capacidad de los profesores y en su autonomía colaborativa y la confianza para aprender unos de otros.*

Todos estos presupuestos contribuyen a una nueva idea del trabajo en los departamentos Universitarios como idea de grupo que funciona coordinadamente y que necesita formación para su puesta en marcha, ya que la idea de desarrollo del currículo no es estática, sino que es renovadora y adaptada continuamente a los nuevos tiempos y momentos del desarrollo social, en lo que se denomina relación y coordinación entre la Universidad y la sociedad. Esta colaboración entre profesores es necesaria por la implicación y el compromiso que supone su trabajo en equipo para atender a todos los alumnos.

Metodología de la investigación

De González y Hernández (2003; citados por Murillo y Martínez, 2010) se ha tomado el método modelo de la investigación etnográfica. Por esta razón, el estudio describe detalladamente situaciones, eventos, personas, interacciones y comportamientos que son observables. Incorpora lo que los participantes dicen, sus experiencias, actitudes, creencias, pensamientos y reflexiones, tal como son expresadas por ellos mismos.

El ámbito de estudio lo constituye la Facultad Regional Multidisciplinaria de Carazo, con una población estudiantil de poco más de tres mil estudiantes, por lo que el estudio se considera una *microetnografía*, cuyos resultados, si bien no pueden generalizarse, pueden servir de punto de partida para estudios más amplios con diversos enfoques, para realizar aportes generales

a esta problemática, aunque el principio de este enfoque plantea que *“la única generalización que existe es que no existe ninguna generalización”*.

La investigación es de corte transversal, puesto que se realiza en un momento determinado del grupo investigado.

Si bien es cierto que los estudios etnográficos son esencialmente de orden cualitativo y que utilizan sobre todo técnicas como la entrevista a profundidad y los documentos personales, el estudio se complementa con la aplicación de una encuesta.

Una característica particular del presente estudio es que el investigador es parte del propio ámbito social estudiado, por lo que se asume el reto de distinguir y al mismo tiempo integrar la visión interna y la interpretación del propio investigador.

Por otro lado, aunque se dice que este método persigue comprender e interpretar una realidad, que resolver problemas prácticos, también está claro que en la investigación educativa como ámbito de la etnografía, se deben sugerir alternativas y prácticas que conlleven a una intención pedagógica mejor.

Entre los aspectos relevantes encontrados en la teoría que justifican el uso de esta metodología, llaman poderosamente la atención temas tales como el currículo oculto, no sólo desde el punto de vista de su desarrollo, sino en este caso, desde su planificación en cuanto a asignación de carga docente.

Según León y Montero (en Murillo y Martínez, 2010:9), lo verdaderamente imprescindible, como punto de partida de una etnografía, es formular una buena pregunta, determinar los objetivos de la investigación y elegir bien el ámbito de la misma; premisas que, desde nuestro punto de vista, están cumplidas y han servido de base para orientar todo el resto del proceso investigativo.

Análisis de resultados

Como observadores participantes de la presente investigación, considero conveniente hacer alusión a algunos patrones de comportamiento y eventuales sucesos que, en el marco del objeto de estudio, se han manifestado en distintos espacios de interacción y comunicación en el ámbito de nuestro departamento docente. Cabe mencionar que las situaciones que a continuación se mencionan se han venido mejorando considerablemente en los últimos años, aunque como parte de la historia de nuestro contexto es importante tomarlas en cuenta:

- Previo al inicio de cada semestre académico, se realiza una asamblea ampliada o claustro docente a nivel de departamento, que entre otros puntos de agenda contiene la oficialización de la carga docente. En diversas ocasiones, algunos docentes han expresado su insatisfacción con algunas disciplinas asignadas, particularmente cuando son asignaturas que ellos no han impartido antes, y sobre todo, porque consideran que no se les ha informado con el suficiente tiempo para su preparación, inclusive, se han dado casos de docentes que renuncian a una o varias de sus asignaturas asignadas durante un semestre. También se presentan casos en que dos docentes acuerdan hacer una solicitud ante la dirección del departamento para intercambiar alguna disciplina asignada, aunque alguno de ellos, al final pierda en cuanto a ingresos, debido a las diferencias de las cantidades de horas de las asignaturas.
- Otro fenómeno que vale la pena mencionar es el de aquellos docentes que dentro de

su perfil posee un fuerte componente u orientación técnica científica particular y que, cuando imparten asignaturas que no están dentro de este perfil, las asumen, las planifican y las desarrollan, pero en reiterados puntos de este proceso sucumben a la tentación -en forma consciente o inconsciente- de relacionar la asignatura con aspectos de su perfil fuerte.

- Un grupo informante que no puede dejarse por fuera en este estudio es el de los estudiantes, quienes poseen una fuerte capacidad de percepción sobre la idoneidad de la asignación de los docentes a una disciplina determinada. En conversaciones con algunos estudiantes, éstos han expresado que a lo largo de su carrera han vivido situaciones en las que hubieran preferido tener asignado a otro docente por el perfil de la asignatura.
- En todo caso, una estrategia que ha ayudado en gran parte a solventar situaciones de asignaturas no idóneas es el colectivo de asignatura, en la cual, muchas veces el docente no experimentado (en dicha asignatura) encuentra apoyo en el docente experimentado, logrando así en gran parte, solucionar las dificultades.
- Otra estrategia que ha contribuido al apoyo del docente en este tipo de situaciones es la conformación de expedientes de asignaturas, en los cuales, el docente puede encontrar referencias tanto de contenido como metodológicas para el desarrollo de nuevas asignaturas.

Conclusiones

- Al analizar el modelo de asignación de carga docente en la FAREM-CARAZO, se concluye que el mismo se guía por criterios objetivos de tipo administrativo– financiero, el cual se encuentra regulado en documentos normativos. Sin embargo, los aspectos académicos para este proceso tienen un carácter empírico y está basado en el juicio y la experiencia de los coordinadores de carrera.
 - En el Departamento de Ciencias, Tecnología y Salud de la FAREM-CARAZO, al igual que en los otros dos restantes departamentos de la facultad, se realiza evaluación al desempeño de los docentes en aspectos generales de los factores de docencia, investigación y extensión. Sin embargo, los aspectos específicos relativos a las competencias del docente en función de la toma de decisiones sobre su carga docente, no se encuentran documentados formalmente, sino que son del conocimiento colectivo producto de la convivencia a lo largo de los años de trabajo.
 - Se propuso un instrumento a los coordinadores de carrera sobre determinación de competencias docentes generales y específicas, que permitió su validación, mejoramiento y obtención de información adicional sobre las dificultades inherentes al problema de la asignación de la carga docente.
 - Se generaron insumos para la elaboración de una propuesta base inicial para la creación de un programa de inducción y desarrollo de carrera docente en la FAREM-CARAZO.
 - Los coordinadores de carrera emiten juicios de definición de competencias de los docentes con base en su experiencia en la interrelación con los mismos, con insuficiente información de evidencia o poca sistematización del historial de los docentes.
 - Al contrastar los perfiles de competencias de los docentes con los perfiles de requeri-
-

miento de los programas de asignatura, existe inconsistencia en muchos casos, dando como resultado que ambos perfiles no concuerdan.

- Es necesario capacitar, tanto a los docentes como a los coordinadores de carrera y director de departamento, en la determinación de competencias requeridas en los programas de asignatura.

Referencias Bibliográficas

(s.a.) (2013) *“Archivo del patrimonio inmaterial de Navarra”*. Disponible en: <http://www.navarchivo.com/index.php/es/fondos/etnografia-navarra/historia-oral>

FERRO MARRONA, J., y LAVADOS MONTES, I. (2006). *“Currículo Universitario”*. Colombia.

HERNÁNDEZ DE LA TORRE, E. (2006). *“La coordinación entre profesores en los departamentos universitarios para la mejora de la función tutorial”*. Revista de educación, 6.

MERTINET, M. A., RAYNOND, D., y GAUTHIER, C. (2004). *“Formación Docentes (Orientaciones Competencias Profesionales)”*. Ministerio de Educación Canadá.

MURILLO, J., y MARTÍNEZ, C. (2010). *“Métodos de Investigación Educativa en Educación Especial”*.

PEREDA BARRIOS, M. (2013). <http://www.anfeca.unam.mx>

UNAN-MANAGUA (2011). *“Modelo educativo, Normativa y Metodología para la planificación curricular”*. Nicaragua. Disponible en:

http://www.anfeca.unam.mx/doctos/convocatorias/1coloquio_zona7/29%20PERFIL%2

UNED (2010). *“Organización y asignación de docencia en los Departamentos”*. España.

ZABALSA, M. A. (2011). *“Ser Profesor Universitario hoy”*. La cuestión Universitaria , 69-81.