



PRÁCTICA DOCENTE DE LOS PROFESORES EXPERIMENTADOS Y NOVELES DE LA LICENCIATURA EN MÉDICO GENERAL DE LA UAS

Necesidades formativas de los profesores universitarios

Teaching Practice of Experienced and New Professors of the Degree General Practitioner of UAS:
Training Needs of University Professors

ADRIANA LÓPEZ CUEVAS, JUAN RUIZ XICOTÉNCATL, MARÍA CONCEPCIÓN MAZO SANDOVAL,
DORA YAQUELINE SALAZAR SOTO

Universidad Autónoma de Sinaloa, México

KEY WORDS

*Teaching Practice
New Professor
Experienced Professor
Training Needs
Pedagogical
Accompaniment
University Education*

ABSTRACT

In the university education is presenting the teaching generational change, the new professors are excellent professionals, but do not know how to teach, it is causing difficulties in the teaching-learning process. The objective was to determine the training needs of novice and experienced professors in the Degree General Practitioner in UAS. The methodology was qualitative, descriptive type and socioanthropological approach, in which the Likert survey, interview and observation were used. The results show that the training needs of both professors are in the dimension of teaching, research, time and teacher training.

PALABRAS CLAVE

*Práctica docente
Profesor experimentado
Profesor novel
Necesidades formativas
Acompañamiento pedagógico
Educación universitaria*

RESUMEN

En el ambiente educativo superior se está presentando el relevo generacional docente, los nuevos profesores son excelentes profesionales, pero no saben cómo dar clases, ocasionando dificultades en el proceso de enseñanza-aprendizaje. El objetivo, fue determinar las necesidades formativas de los docentes novatos y experimentados en la Licenciatura en Médico General en la UAS. La metodología fue cualitativa, tipo descriptiva y enfoque socioantropológico, en ella se empleó la encuesta tipo Likert, la entrevista y la observación. Los resultados muestran que las necesidades formativas de ambos profesores están en la dimensión de la docencia, la investigación, el tiempo y la formación docente.

1. Introducción

La planta docente universitaria en la actualidad se encuentra en un periodo de relevo generacional, esto tiene su origen primario en las masivas jubilaciones que se están dando en todo el mundo, Casals (2013) dice que los docentes están en un marcado envejecimiento por lo cual dentro de cinco a diez años un gran número de educadores en España dejarán de dar clases, Alen (2009) coincide con ello complementándolo al decir que dicha eventualidad ha ocasionado nuevas contrataciones; México también está en dicha transición desde comienzos del siglo XXI, así lo comenta Pereira y Ochoa (2002).

Dicho fenómeno trae consecuencias en el proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que el profesor como actor educativo es responsable de facilitar el aprendizaje y la adquisición de competencias en el estudiante, por lo cual si no hace su parte en el proceso lo complica.

Ser maestro en el nivel universitario es complicado porque para participar como tal, en el caso de México, no se exige tener formación docente, sólo se requiere contar con una carrera afín en la cual se va a trabajar, es decir, tener los conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes del profesional a formar, lo cual convierte sus primeros años de experiencia como profesor en algo inolvidable al dejar una huella, y ésta en muchas ocasiones no es positiva, al contrario, Higuera (2012), Pineda (2012) y Cristóvão (2012) comentan que en los primeros años, la mayoría de los profesores, presentan síntomas de shock y estrés por la falta de seguridad y baja autoestima, debido a que no saben cómo ayudar a sus estudiantes a aprender, tienen el conocimiento pero desconocen cómo ponerlo al alcance de ellos.

Perales, Sánchez y Chivas (2002) tocan este controversial tema al mismo tiempo que resaltan la importancia de tener programas de apoyo para los profesores noveles al comentar que en:

Grecia, Italia y Portugal, no tienen planes institucionales de apoyo centrados específicamente en la atención a los profesores principiantes. Así pues, en estos países, donde no hay previsiones dado que muchos profesores tienen una contratación de duración variable (sustitución, por ejemplo), los profesores adquieren las competencias específicas de enseñanza por ensayo y error. (p. 51)

Perales et al. (2002) terminan el párrafo con dos palabras que preocupan, “ensayo y error”, ¿cómo es posible que estando en la sociedad del conocimiento, o bien, se presume que se encuentra en ella se hable de aprender con base a ensayo y error?, se comenta la frase porque dicha acción podía funcionar tiempo atrás, pero en la actualidad

todo cambia de forma tan acelerada, por lo tanto, todos los años se convertirían en “ensayo y error”.

Esto no pasa en todos los países, uno de los más conocidos y que cuenta con un programa de mentorías es Finlandia, quien año tras año obtiene uno de los puntajes más altos en las pruebas que aplica la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE). En los países de Europa le dan gran importancia a la práctica docente, debido a que es uno de los tres elementos indispensables para ayudar a calidad de la educación (el docente, el contenido y el alumno), para su buen funcionamiento se busca el equilibrio entre ellos.

Cervantes y Gutiérrez en el 2014 expresan la necesidad de que los docentes experimentados antes de jubilarse formen a sus sucesores en el área de la docencia e incluso ellos deben retirarse con la frente en alto al salir con las últimas actualizaciones en el área; la OCDE le hace la recomendación a México de diseñar y aplicar un programa de acompañamiento pedagógico como una de las posibles soluciones al problema de la formación docente y la formación inicial.

2. Fundamentación teórica

Hablar de formación docente en la Universidad es un tema polémico, ya que es indispensable un profesor en ejercicio de su profesión (medico, arquitecto, matemático, psicólogo, entre otros) pero al mismo tiempo es necesario conocer cómo poner a disposición de los alumnos todo el conocimiento que posee con el propósito de apoyar a los estudiantes en su aprendizaje.

El problema es que a la mayoría de los profesionales cuando se les presenta la oportunidad de dar clases la aceptan gustosos, y se apoyan en sus experiencias como alumnos para definir su planeación y metodología de trabajo, así como la forma de evaluar, en vez de adquirir una formación docente, mediante talleres, diplomados o lo recomendado por la OCDE, acompañamiento pedagógico.

2.1. Práctica docente

La práctica docente debe ir de acuerdo al modelo educativo en el que se encuentre trabajando el docente, y al ser el profesor el actor mediador entre los programas y el alumno, es él quien mejor debe entenderlos y lograr llevarlos a cabo, sin embargo, no se hace debido a que ellos son los actores de mayor resistencia junto con los alumnos, de ahí la importancia que los docentes sean capacitados en dichos aspectos.

Lo primero que los docentes deben realizar es conocer en qué consiste el modelo, en este caso el establecido de manera formal en el contexto es por competencias profesionales integradas, para saber

cómo su papel cambia de ser el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje a convertirse sólo en un guía, pero él debe encargarse según González y Ramírez (2011) de diseñar, estudiar y aplicar los métodos como las estrategias, todo con el propósito de ayudar a los estudiantes a desarrollar las competencias enmarcadas en el diseño curricular.

El docente debe desarrollar competencias similares a las que busca formar en los alumnos, es un aspecto que resalta González y Ramírez (2011), ya que el maestro aún enseña mediante el ejemplo, por ello debe mostrar primero como se construyen las cosas para luego dejar que los estudiantes, mediante supervisión, lleven a cabo las acciones que permitan fortalecer y aprender las competencias.

El ejercicio de la docencia tiene ciertas características que la distinguen de otras profesiones, llamada anatomía de la docencia, El Sahili (2012) las retoma de Young, y son:

- Una ocupación a la que se le dedica mucho tiempo y de la que se obtienen todos o gran parte de los ingresos para subsistir.
- Esta ocupación es más que un trabajo, una vocación.
- Se participa de un mundo cultural común a través de organizaciones formalizadas y en colegios que los rigen con pautas o normas particulares.
- La participación de un profesional depende de la habilidad o conocimiento especializado que se ha obtenido a través de una amplia y rigurosa formación basada en la experiencia.
- Se espera un trato competente hacia sus clientes, así como estar dispuesto a actualizar sus capacidades profesionales de forma periódica y no dejar de crecer profesionalmente.
- Los profesionales son autónomos, y solamente están restringidos por sus propios esquemas o normas que los rigen y que contribuyen a dar un trato profesional. (p. 29-30)

La práctica docente debe atender lo anterior, por lo cual el ejercicio de la docencia es una de las más complicadas, pero al mismo tiempo muy bonita, ya que con ella se forma a los futuros profesionales de todas las áreas, actividad que en ocasiones es menospreciada, ignorando el aporte que la labor del profesor hace en la formación del profesionista.

2.2. Necesidades formativas

En la docencia universitaria es indispensable hacer una evaluación de las necesidades formativas de los profesores, con el propósito de identificar las áreas de oportunidad y convertirlas en fortalezas. Existen diversas clasificaciones y dimensiones, en este caso se retoman la docencia (dentro de ella se encuentra la planeación, recursos didácticos y organización del aula, metodología y la evaluación), la

investigación, el tiempo y la relación con los colegas docentes.

Para entrar a clases lo que se recomienda es que tenga un plan a seguir y Toro (2012) dice que la planificación educativa se caracteriza por ser flexible, sistemática e intencionada, es una guía más no una ley que se tiene que seguir al pie de la letra. Si el docente entra al aula sin ella se improvisa, lo cual es muy obvio, y los estudiantes lo dicen, además sin referencia con que comparar se hace complicado realizar un análisis para detectar las áreas de oportunidad que generen un cambio en la praxis de los profesores como lo comentan Bohórquez y Corchuelo (2006).

Otro aspecto importante en el quehacer docente es contar con todos los insumos para dar clases de calidad (V. Imagen 1), lo cual tiene que ver con la quinta característica, por ello los recursos didácticos son relevantes, entendiéndolos como: "cualquier recurso que el profesor prevea emplear en el diseño o desarrollo del currículum para aproximar o facilitar los contenidos, mediar en las experiencias de aprendizaje o provocar encuentros o situaciones para facilitar o enriquecer la evaluación" (Jiménez, 2009, p. 1).

Imagen 1. Importancia de los recursos didácticos



Fuentes: Extraído de Moreno (2004).

Sí se eligen bien ayudará a los estudiantes, de lo contrario, sólo complicarán el proceso de enseñanza-aprendizaje, apoyando la aseveración, Blanco (2012) dice que son útiles para confirmar, elaborar, consolidar y verificar los contenidos, motivar estudiantes y familiarizarse con la información.

La planeación, los recursos didácticos y la organización en el aula son indispensables para la metodología de trabajo del profesor, ya que dependiendo de lo planeado se elaboran los recursos y se organiza el salón, los cuales son pautas del estilo y forma de trabajar del docente, aunado a ello se habla de la existencia de metodologías diferentes según los sujetos, el objetivo de la clase y la competencia a desarrollar, reforzando la metodología individualizada que comentan Torres y Girón (2009) al citar a Locke.

La metodología debe ser guiada por los estudiantes y la disciplina de trabajo, en el caso del área de la salud Susacasa (2013) hace mención de la pedagogía médica, definiéndola como la disciplina eje para la formación docente de quienes ejercen la

enseñanza en las ciencias de la salud, brindando los fundamentos didácticos de dicha acción, ayuda a dar claridad a la interacción de todos los componentes del proceso de enseñanza-aprendizaje.

La evaluación es el talón de Aquiles en el modelo por competencias, ya que la docencia aún se encuentra centrada en el profesor en vez del aprendizaje, lo que ocasiona que el examen siga siendo el instrumento con mayor porcentaje en las evaluaciones. Lo anterior lo refuerza Rodríguez (2004) al decir que “en el debate sobre la evaluación... plantea una crítica a la preparación de exámenes, rechazándolos en el discurso, pero alentándoles en la práctica” (p. 69).

En la docencia, la pedagogía no considera la eliminación de las clases magistrales como única estrategia de enseñanza-aprendizaje (se reconoce su utilidad), pero se pide se varíe y por la naturaleza de las ciencias médicas se recomiendan estrategias como la enseñanza basada en problema, los casos clínicos, la investigación, el método de proyectos, las discusiones, por mencionar algunos ejemplos pues incluye todas aquellas que combinen la teoría con la práctica.

Donde el educador puede ser un guía, pero quién aprende es el educando, por consiguiente es el estudiante el encargado de transformar la información en conocimiento. Además, Knowles, Holton y Swanson (2010) hablan de la andropedagogía como la más idónea a usar en la Universidad, al tratar con adultos y no con niños, sin embargo, otros autores como Briceño (2007) habla de praxis andropedagógica, al considerar que en los primeros años se debe emplear la pedagogía, pero como vaya avanzando en sus estudios la experiencia debe tomar peso y aumentar las estrategias andragógicas.

Debido a lo anterior, la formación docente debe ser un requisito para dar clases en el nivel superior, donde los talleres, diplomados y licenciaturas para ser docente en dicho nivel educativo se promuevan, para quienes ya están dentro del sistema García (1997) habla de un autorregistro, en el cual redacten su práctica educativa como una herramienta de reflexión y manera de identificar las áreas de oportunidad.

Otra forma de aprender para el profesor es la investigación, así lo comentan Nieto y Ramón (2014), teniendo como consecuencia docentes más motivados, motivación que después la transmiten a sus discentes. Además, en la Universidad Autónoma de Sinaloa (UAS) (2017) se ve la necesidad de fomentar el vínculo entre docencia e investigación colegiada, ya sea con otros docentes o integrar a los estudiantes, para ir fomentando el amor a la investigación como un medio de desarrollo profesional, social y académico.

Cuando se ofrece a los profesores cursos, diplomados o talleres de formación docente para

capacitarlos, por lo regular dicen que no tienen tiempo, ya que ellos son profesionales que ejercen lo estudiado, teniendo dos o más empleos y sólo le dedican unas horas a la enseñanza, en esto han coincidido Rubiano y Lamo (2011) en su investigación. Aunado a ello, está el incumplimiento de una de las características de la anatomía docente comentada por El Sahili (2012), en la cual dice que la docencia es una ocupación a la cual se le dedica mucho tiempo y de ella se obtiene todos o gran parte de los ingresos para subsistir.

La formación docente también puede ser adquirida mediante el asesoramiento de los compañeros profesores por ello son importantes las relaciones con sus colegas, se trata de trabajar de forma colaborativa y disminuir el aislamiento docente como lo comenta El Sahili (2012), además de que dicha colaboración sea de forma voluntaria y no artificial, atendiendo lo recomendado por Hargreaves (1999) y Guzmán (2012).

Sin embargo, antes de comenzar una mentoría pedagógica Perrenoud (2001) resalta la importancia de “identificar el conjunto de competencias y recursos que obran en las prácticas profesionales y escoger de manera estratégica las que importa comenzar a construir en la formación inicial de practicantes reflexivos” (p. 513). Tal vez, es aquí donde se encuentra el área de oportunidad a trabajar para ayudar a los profesores noveles, atendiendo lo actitudinal y aspectos tanto pedagógicos como andragógicos.

2.3. Acompañamiento pedagógico

El acompañamiento pedagógico, es una de las maneras de proporcionar formación inicial ya que es dada por un profesor experimentado a uno novato, con la intención de que el primero supervise al segundo para que lo retroalimente teniendo como resultado que el maestro novel mejore su práctica docente.

En los últimos años, los organismos internacionales han volteado su mirada a la necesidad de formación inicial docente y han recomendado que se emplee el acompañamiento o mentoría pedagógica como una alternativa a ese problema, es por ello que Martínez y González (2010) ven como una “mediación principal para la cualificación de las prácticas, relaciones, procesos y experiencias de gestión de aprendizajes” (p. 527).

Alliaud (2014) declara que la formación de los profesores novatos se hace con los colegas no con los alumnos, rechazando la experimentación como medio de aprendizaje, esta acción permite ver la relevancia del acompañamiento pedagógico por parte de los maestros experimentados. Contribuyendo a disminuir, según Pires (2011), el choque que sufren los noveles con la realidad al momento de pasar de ser un profesional en un área disciplinar a dar clases

El acompañamiento pedagógico, es un programa que pocas universidades lo tienen por lo complicado que es llevarlo a cabo, no se trata de dar una hora a dos docentes para que se vean y platiquen sobre sus necesidades, sino lograr que ambos trabajen de forma colaborativa, dándose el tiempo y comprometiéndose con dicha actividad, lo cual se dificulta por los múltiples compromisos que desarrolla un profesor universitario (muchos tienen dos o más empleos).

Existen dos tipos de mentorías, Dioses (2015) menciona: formal e informal, la primera de ellas es aquella que se lleva a cabo apoyada en un programa y la informal es la que ocurre cuando una persona busca apoyo de alguien con más experiencia por iniciativa propia no porque alguien se lo exija. Entonces si los proyectos de acompañamiento docente son escasos y pocos profesores se atreven a solicitar ayuda, ésta es una actividad que se practica poco.

Aun cuando no hay muchos docentes principiantes que requieran ayuda de forma continua, si lo han hecho de manera esporádica y en las asesorías son orientados para solucionar de mejor manera las situaciones que se les presentan, la respuesta no es encontrada por el novato o el experimentado sino mediante el dialogo entablado entre ellos, es decir, mediante el análisis de la práctica que los lleva a reflexionar y a proponer una forma de actuar.

El acompañamiento es una herramienta que depende del profesor novato si la utiliza y aprovecha el máximo beneficio, ya que el compromiso que muestre será uno de los factores más influyentes en los resultados logrados, si no se involucra es como si no tuviera apoyo pues el tener a alguien a quien acudir por consejos no significa que con sólo escucharlos se solucionen las dificultades, así la última palabra está en el asesorado.

Este proceso de acompañamiento no solucionaría por completo el problema, pero si lo disminuiría en gran medida por lo que se solicita a las instituciones de educación superior que valoren e implementen el acompañamiento pedagógico como una obligación a los profesores noveles e incluso en los experimentados, ya que en ciertos temas los papeles se invierten, el profesor novel puede apoyar al senior, pues la mentoría no se limita a la formación inicial, también incluye la continua y permanente.

3. Metodología

La metodología fue de corte cualitativa y diseño descriptivo, con enfoque socioantropológico, el cual permite el acercamiento al contexto para la interpretación y el análisis de las situaciones que se desarrollaron de las interacciones cotidianas; por ello se vio a la Facultad de Medicina de la

Universidad Autónoma de Sinaloa como una pequeña comunidad y al docente como un ente de estudio relacionado con su contexto y los antecedentes de éste. (García, 1991)

Las técnicas fueron la entrevista, la encuesta y la observación, se emplearon instrumentos como cuestionarios tipo Likert a docentes y alumnos, así como guía de entrevistas para profesores y un cuaderno de notas. Para la aplicación a los profesores se eligió el cuestionario utilizado en el 2011 por Rubiano y Lamo de Colombia, quienes lo retoman de Carlos Marcelo García, Cristina Mayor Ruiz y Pilar Mingorance Díaz, mismos que a su vez en 1991 tradujeron y adaptaron el instrumento de K. Jordell de 1985, en el cual se categorizó los datos en nueve apartados, uno representa los datos generales y ocho sobre dimensiones; en este artículo se retoman seis.

La muestra se conformó de 24 profesores noveles y 20 experimentados, dando un total de 44 docentes encuestados y ocho entrevistados; los estudiantes participantes en la investigación fueron 222, conformado por cinco grupos, uno de cada grado (la carrera está compuesta de 10 semestres presenciales que se desarrollan en 5 años, más un año de internado que se realiza en hospitales y uno de servicio social) de la Licenciatura en Médico General de la UAS, en Sinaloa, México. Respecto a los directivos se realizó entrevista con tres de ellos sobre los aspectos de contratación y actualización docente.

4. Resultados, análisis y discusión

Para la realización del análisis, se hizo uso del procesador de datos SPSS 24 y Microsoft Excel, los resultados se muestran en seis categorías:

- Datos Generales.
- Dimensión Docencia.
- Dimensión Investigación.
- Dimensión Tiempo.
- Dimensión Relaciones con compañeros de trabajo
- Dimensión Formación.

La revisión se realizó mediante la triangulación de la información obtenida de los tres principales informantes, lo cual permitió hacer un análisis a mayor profundidad al comparar lo que cada uno de ellos comentó.

4.1. Datos generales

En el caso de los profesores noveles participaron 24 docentes de asignatura, los cuales fueron personas jóvenes, quienes expresaron tener 35 años o menos de edad. Los encuestados fueron más hombres que mujeres, y el 54.2% expresó tener estudios de posgrado, doctorados, maestrías y especialidades.

En el caso de los profesores experimentados se encuestaron a 20 maestros y la mitad de ellos

señalaron tener más de 56 años de edad, y comentan estar próximos a jubilarse debido a que cumplen con los años de servicios establecidos en el contrato de trabajo institucional, eran más hombres que mujeres, además el 50% participaban como maestros de tiempo completo y el resto trabajaban por hora, todos expresaron tener posgrado, la mayoría en educación.

En la entrevista ambos tipos de profesores comentaron que iniciaron como docentes porque les gustaba, además de la ayuda económica que les representaba.

4.2. Dimensión docencia

La dimensión de docencia es una de las más grandes áreas donde se encuentran las necesidades formativas de los docentes. Al realizar la investigación se detectó que el problema principal en la planeación de los profesores principiantes fue la presión del tiempo para desarrollar los contenidos, sólo el 25% dijo no tener dificultades, los encuestados expresaron que la razón fue el gran número de temas dentro de los programas y el lapso para verlos fue muy corto (V. tabla 1). Un aspecto observado en el estudio fue que pocos maestros están preocupados por aprender a hacer una planeación formal, debido a que de los más de 300 profesores que conforman la planta docente sólo acuden a talleres aproximadamente 50; sin una planeación es difícil hacer una reflexión de la práctica, la cual permita identificar la razón de dicha dificultad y como expresan Bohórquez y Corchuelo (2006) el análisis es lo que permite estar consciente de las áreas de oportunidad.

Respecto a los recursos didácticos y organización del aula ambos tipos de docentes mostraron áreas de oportunidad en la disposición de recursos para organizar el trabajo en el aula, donde el 66.7% de los maestros principiantes y el 40% de los experimentados tienen problema como se observa la tabla 1, al ser una escuela muy grande se cuenta con diversos recursos, pero debido a su tamaño y población no siempre son suficientes, además sin una buena planeación como la comentada por Toro (2012) que ayude a pedir con tiempo estos, sobre todo los digitales o electrónicos que Blanco (2012) menciona.

En la tabla 1 se observa que en la metodología de trabajo los maestros principiantes en un 68.3% mostraron tener problemas para mantener a los estudiantes con expectativas e interés por la materia, motivarlos y despertar la curiosidad durante todo el curso, según las encuestas hechas a docentes, lo anterior se relaciona con las estrategias y técnicas empleadas por el docente, es decir, la parte pedagógica y andragógica, Susacasa (2013) hace referencia a una pedagogía médica, debido a que cada ciencia tiene estrategias más afines a las competencias a desarrollar; en las entrevistas, se

recabó que si se emplea una gran variedad de estrategias de enseñanza-aprendizaje, en el caso de los profesores noveles, y los experimentados expresaron comenzar a variar las empleadas, pero sigue dominando la clase magistral como única estrategia, sin embargo, permiten mayor participación por parte de los discentes.

Tabla 1: Dimensión Docencia

(1) No representa NINGÚN PROBLEMA; (2) Representa UN LEVE PROBLEMA; (3) Representa UN CONSIDERABLE PROBLEMA; (4) Representa UN GRAN PROBLEMA, (5) Omitió						
Preguntas		1	2	3	4	5
Estar presionado por el tiempo en que hay que cubrir los contenidos.	Nov.	25.0	45.8	20.8	8.3	
	Exp.	70.0	15.0	10.0		5.0
Disponer de recursos para organizar el trabajo en el aula.	Nov.	33.3	50.0	16.7		
	Exp.	60.0	30.0	5.0	5.0	
Mantener a los estudiantes con expectativas e interés por la materia durante todo el curso.	Nov.	41.7	45.8	8.3	4.2	
	Exp.	60.0	35.0			5.0
Confeccionar los instrumentos para evaluar a los alumnos.	Nov.	41.7	45.8	8.3	4.2	
	Exp.	60.0	35.0	5.0		

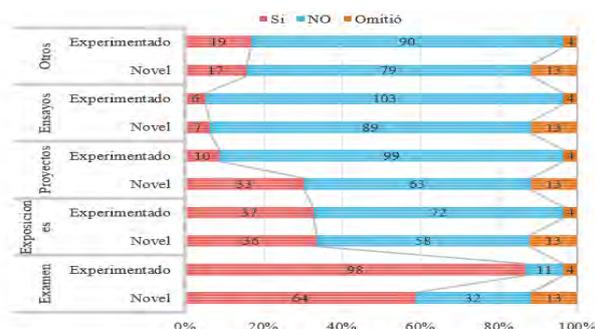
Fuente: Elaboración propia con datos de investigación de campo, 2017.

Un dato curioso es que en la encuesta ambos tipos de profesores otorgaron menor relevancia a recordar cómo enseñaban sus profesores como una guía para definir su estilo, lo cual es irónico ya que en la entrevista todos expresaron haber tomado como referencias la forma de dar clases de sus maestros, ya sea para replicarlos o no cometer los mismos errores, lo cual no es malo, pero mostró lo poco conscientes que están de la influencia de sus antiguos profesores en ellos. Independientemente de lo dicho, desde el punto de vista de los alumnos los dos tipos de docentes fueron considerados como buenos, ya que les explican, relacionan una materia con otra, resuelven dudas, emplean ejemplos y brindan asesorías.

En la evaluación, tanto los principiantes (58.3%) como los experimentados (40%), comentaron haber tenido problemas al elaborar los instrumentos para valorar los aprendizajes de los alumnos, en la tabla 1, y además el de mayor empleo fue el examen como

se puede observar en la gráfica 1, y éste es el único elemento de evaluación en muchos de los casos, a pesar de que en dos generaciones de las cinco encuestadas trabajan por competencias, rectificando lo que dice Rodríguez (2004), se critica la aplicación de examen en el discurso, pero en la práctica se fomenta. No se solicita la eliminación del examen, lo que se pide es que no sea el único instrumento de evaluación, ya que la mayoría de ellos sólo mide lo memorizado más no las competencias adquiridas.

Gráfica 1. Elementos que contempla la evaluación por el docente novel y experimentado, según alumnos.



Fuentes: Elaboración propia con datos de investigación de campo, 2017.

4.3. Dimensión investigación

La investigación, es una actividad que se realiza muy poco por los docentes en la Facultad, ya que más del 50% comunicaron tener complicaciones, la causa principal es el apoyo financiero, sin embargo, el dinero no debe ser una limitación para hacer investigación, pues los estudios más impactantes son los hechos en la institución donde se quiere modificar o mejorar alguna acción y para ello no es necesario invertir demasiado, sólo tiempo y mostrar disposición.

Se debe fomentar esta actividad con el propósito de estudiar la práctica docente y despertar la reflexión en los profesores sobre su quehacer educativo, que de acuerdo con Bohórquez y Corchuelo (2006) se ve como un medio de mejora, para ello se debe analizar la praxis, y el auto-registro, propuesto por García (1997), ayuda a identificar las áreas de oportunidad, y una vez localizadas son objeto de atención para transformarlas en fortalezas. Todo lo anterior, refuerza a Nieto y Ramón (2014) al decir que se aprende investigando.

4.4. Dimensión tiempo

Respecto al tiempo los maestros noveles tuvieron mayor dificultad para disponer de él y preparar

materiales didácticos, el 75% dijeron tener problemas, coincidiendo con los resultados obtenidos por Rubiano y Lamo (2011); y en los seniors, en el 54%, su área de oportunidad fue llegar puntual según información proporcionada por los alumnos, debido a los múltiples empleos ejercidos por los educadores, lo cual no permite cumplir con la anatomía de la docencia retomada por El Sahili (2012) donde el tiempo debe estar a disposición de la profesión docente, no verla como un trabajo más sino como su vocación; en esta última parte los entrevistados expresaron tener vocación pero también dijeron que la remuneración es muy poca y no les permite subsistir dignamente por lo cual se ven en la necesidad de buscar otras fuentes de ingreso.

4.5. Dimensión relaciones con compañeros de trabajo

En la relación entre los docentes, se busca la colaboración desde las tareas más simples como planificar una sesión de clases hasta integrar grupos de investigación, las cuales fueron focos rojos en los resultados, siendo los docentes juniors quienes tienen mayor dificultad, en un 62.5% y 83.3%, respectivamente en cada actividad. Dicha colaboración debe ser voluntaria y no artificial como comenta Hargreaves (1999) para crear un producto bueno y útil para todos, además de trabajar en disminuir el aislamiento docente, hablado por El Sahili (2012). En la Facultad de Medicina, por la falta de tiempo, la poca colaboración que existe es artificial, se requiere de un oficio de la Dirección, en el cual se les exija el trabajo colegiado, existen algunas excepciones como los casos de los docentes entrevistados.

Al trabajar de forma colaborativa se fomenta el compañerismo y la necesidad de ayudar a quien más lo necesite, Guzmán (2012) también lo expresó en los resultados de su investigación. En el caso de la Facultad en estudio, la convivencia se percibe en mayor proporción en reuniones de academia, además son escasos los profesores que se reúnen en la sala de maestros (destinado para la convivencia de la planta docente) para platicar sobre su día de trabajo y compartir experiencias positivas vividas.

4.6. Dimensión formación

Al hablar de práctica docente es inevitable tratar sobre la formación de la misma, en el caso de los maestros noveles al tener poca experiencia docente y formación pedagógica, el 62.5% dijo presentar algún grado de dificultad como resultado de ello. Pires (2011) relacionó dicha necesidad con el choque a la realidad sufrida por los profesores juniors, no es lo mismo dominar los conocimientos y ser un buen médico a dar clases.

Un punto a favor de la mentoría pedagógica, es que los primeros profesores de la Facultad de Medicina de la UAS fueron preparados por educadores de la UNAM (Valdez, 2007), y los comentarios hechos por los alumnos hacia estos docentes son muy favorables (aún hay profesores pioneros en la Facultad dando clases y los estudiantes actuales se expresan muy bien de ellos, de la misma manera lo hacen docentes que fueron sus alumnos y que hoy son sus compañeros de trabajo). En la Facultad, se intenta dar un acompañamiento de manera informal (Dioses, 2015), ya que algunos profesores experimentados dan consejos a los compañeros nuevos, sin embargo, es necesario formalizar dicha actividad logrando un aprendizaje recíproco, todos tenemos algo que enseñar y al mismo tiempo aprender.

Un aspecto delicado y relacionado con la tutoría pedagógica, es la selección de los profesores experimentados que serán mentores, ya que no basta contar con décadas trabajando, es necesario tener la vocación de ayudar al compañero en los momentos difíciles, como son los primeros años en el ejercicio de la docencia, y no cualquier maestro tiene el carácter. Lo anterior, es resaltado por el entrevistado 1 al decir que no todos los maestros experimentados pueden ser mentores, no cuentan con el tiempo y disposición para adquirir tal responsabilidad, no se trata de saludarse todos los días y platicar unos cinco minutos, es adoptar a una persona y enseñarle la profesión docente mediante el ejemplo, la guía y amor a la docencia, lo cual involucra donar tiempo familiar o de descanso para apoyar, orientar y aconsejar a una persona menos experta en el terreno educativo.

La formación es la última de las dimensiones debido a que una vez detectada la necesidad de formarse, todas las anteriores indican en qué retomando lo dicho por Perrenoud (2001), según los resultados fue la formación pedagógica en los juniors, la cual repercute en estrategias para captar el interés y lograr comprometer a los estudiantes; además el acompañamiento pedagógico y la microenseñanza deben ponerse en práctica, como medio y recursos para mejorar la práctica docente de ambos tipos de educadores de forma colaborativa.

4. Conclusiones

En la práctica educativa, los profesores experimentados y principiantes adquieren la formación docente, en la mayoría de las veces,

mediante la experiencia, lo que Perales et al. (2002) llaman "ensayo y error", ¿a cuantas generaciones de estudiantes se les complicó su aprendizaje hasta que el docente identificó su estilo de enseñanza y aprendió a adaptarlo a las características de sus estudiantes? La respuesta cambia según a quién se le pregunte, hay maestros que les llevó uno o dos años, pero otros tardaron más; debido a esto es necesario identificar las necesidades formativas en el primer año de ejercicio docente y atenderlas de inmediato para hacer estas vivencias agradables, tanto para el alumno como el docente.

En el caso particular de los profesores de la Facultad de Medicina en la Licenciatura en Médico General de la UAS, se detectaron problemas en la elaboración de programas y planeaciones por ambos tipos de docentes, y disposición de recursos para organizar el aula, sin embargo, son bien vistos por los alumnos respecto a la organización; en la metodología los maestros seniors no presentaron grandes dificultades según las encuestas, pero en la entrevista expresaron no lograr captar el interés de los estudiantes, aspecto en el que también deben trabajar los juniors por lo cual es necesario asistir a cursos para mejorar su práctica, las clases magistrales son las más empleadas y se combinan con exposiciones realizadas por los alumnos previa asignación del tema por los profesores, métodos de proyectos y estudios de caso; en la evaluación coincidieron que se requieren habilidades para confeccionar instrumentos de evaluación y detectar el nivel de aprendizaje, de ahí que este factor sea considerado como una área de oportunidad para que la Unidad Académica organice cursos y talleres, en dichas áreas.

De los dos tipos de profesores, los novatos son quienes tienen más áreas de oportunidad y como actualmente la planta docente de la Facultad está en el relevo generacional es el momento idóneo para prepararlos e incorporar a los experimentados en la capacitación, son ellos quienes deben preparar a sus reemplazos para que contribuyan en la formación de profesionales de calidad y en el prestigio de la institución educativa, a la cual ellos les brindaron muchos años de su vida, por ello se recomienda a la institución establecer un programa continuo de acompañamiento pedagógico que coadyuve en la incorporación exitosa de los profesores noveles y en el retiro digno de los profesores experimentados que han cumplido su ciclo de servicio académico en la facultad.

Referencias

- Alen, B. (2009). El acompañamiento a los maestros y profesores en su primer puesto de trabajo. *Revista de curriculum y formación del profesorado*, 13 (1). Argentina. Recuperado de: http://digibug.ugr.es/bitstream/10481/9225/1/rev13_1ART5.pdf
- Alliaud, A. (2014). Las políticas de desarrollo profesional del profesor principiante en el programa de acompañamiento de docentes noveles en su primera inserción laboral de Argentina. *Revista Brasileira de Educação*, 19(56), 229-259. Recuperado de: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v19n56/v19n56a12.pdf>
- Blanco, S. M. I., (2012), *Recursos didácticos para fortalecer la enseñanza-aprendizaje de la economía. Aplicación a la Unidad de Trabajo "Participación de los trabajadores en la empresa"* (tesis de maestría no publicada). Universidad de Valladolid. España. Recuperado de: <https://uvadoc.uva.es/bitstream/10324/1391/1/TFM-E%201.pdf>
- Bohórquez, G. F. F., y Corchuelo, M. M. H. (2006). Análisis de la práctica docente. Una mirada a la práctica docente. *Revista ierRed*, 1(3). Recuperado de: <http://revista.iered.org/v1n3/html/fbymc.html>
- Briceño, E. M. T. (2007). Hacia un neo currículo. Una reflexión entre la transdisciplinariedad y la complejidad. *VII Reunión Nacional de Currículo. I Congreso Internacional de Calidad e Innovación en Educación Superior*, 1-12. Recuperado de: <http://www.cies2007.eventos.usb.ve/ponencias/168.pdf>
- Casals, C. M. J. (2013). Las poderosas razones de un monográfico verdaderamente extraordinario. *Estudio sobre el mensaje Periodístico*, 19, Número especial. España. Recuperado de: <http://revistas.ucm.es/index.php/ESMP/article/viewFile/42466/40392>
- Cervantes, H. E., y Gutiérrez, S. P. R. (2014). *La tutoría en la inserción docente: estado de conocimiento*. Recuperado de: <http://www.uaaimlosmochis.org/ECFD/index.php/2014/2/paper/viewFile/203/68>
- Cristóvão, S. A. J. (2012). *Inserção profissional: os desafios nos primeiros anos de ensino* (tesis de maestría y especialidad). Instituto Politécnico de Lisboa. Portugal. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/10400.21/2565>
- Dioses, L. C. K. (2015). *Mentoring desde la percepción de los docentes de enfermería de la Universidad Católica Santo Toribio de Mogrovejo Chiclayo-Perú, 2014* (tesis de licenciatura no publicada). Universidad Católica Santo Toribio de Mogrovejo. Perú. Recuperado de: http://tesis.usat.edu.pe/jspui/handle/1234_56789/372
- El Sahili, G. L. F. A. (2012). *Docencia: riesgos y desafíos* (reimpresión). México: Editorial Trillas.
- García, H. A. P. (1997). Autorregistro como espejo de la práctica docente. *Revista de Educación*, 3.
- García, S. S. (1991). Del dato a la teoría en los estudios de caso. En Rueda, B. M., Delgado, B. G., y Campos, H. M. A. (Coord). *El aula universitaria. Aproximaciones metodológicas*, pp.423-435. México: CISE/UNAM.
- González, G. M., y Ramírez, R. I. (2011). La formación de competencias profesionales: un reto en los proyectos curriculares universitarios. *Odiseo, Revista Electrónica de Pedagogía*, 8(16). Disponible en: <http://www.odiseo.com.mx/2011/8-16/gonzalez-ramirez-formacion-competencias.html>
- Guzmán, V. C. (2012). Enseñanza reflexiva y profesores universitarios noveles: desafíos para la mejora de la enseñanza. *Revista de Educación Superior*, 41(163). México. Recuperado de: <http://www.scielo.org.mx/pdf/resu/v41n163/v41n163a5.pdf>
- Hargreaves, A. (1999). Colaboración y colegialidad artificial (¿Copa reconfortante o cáliz envenenado?), En *Profesorado, cultura y postmodernidad* (3era ed.), pp. 210-234. Madrid: Ediciones Morata.
- Higuaita, L. M. (2012). *Docentes noveles de inglés en shock: Cuando la práctica docente no es lo que esperabas* (tesis de maestría no publicada). Universidad de Antioquia. Medellín, Colombia. Recuperado de: <http://ayura.udea.edu.co:8080/jspui/bitstream/123456789/174/1/PC0640.pdf>
- Jiménez, R. S. M., (2009), La importancia de los recursos didácticos en la enseñanza. *Revista digital para profesores de la enseñanza*, 4, ISSN: 1989-4023. Recuperado de: <https://www.feandalucia.ccoo.es/docu/p5sd5407.pdf>
- Knowles, M. S., Holton, E. F., y Swanson, R.A. (2010). *Andragogía. El aprendizaje de los adultos* (5ta. Ed.). México: Oxford y Alfaomenga.
- Martínez, D. H. A., y González, P. S. (2010). Acompañamiento Pedagógico y profesionalización docente: sentido y perspectiva. *Ciencia y Sociedad*, 35(3), 521-541. República Dominicana. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87020009007>
- Moreno, H. I. (2004). *La utilización de medios y recursos didácticos en el aula. Departamento de Didáctica y Organización Escolar*. Facultad de Educación, Universidad Complutense de Madrid. España. Recuperado de: <http://pendientedemigracion.ucm.es/info/doe/profe/isidro/merecur.pdf>
- Nieto, L. A., y Ramón, S. P. (2014). Microenseñanza una técnica para motivar el enseñar y aprender investigando. *Perspectiva docente, ESPECTROS*, 52, 23-31. Recuperado de: revistas.ujat.mx/index.php/perspectivas/article/download/225/165

- Perales, M., Sánchez, P., y Chiva, I. (2002). El "Curso de Iniciación a la Docencia Universitaria" como experiencia de formación de profesores universitarios noveles en la Universitat de València. Un sistema de evaluación. *Revista electrónica de investigación y evaluación educativa*, 8(1), 49-69. Recuperado de: http://www.uv.es/RELIEVE/v8n1/RELIEVEv8n1_4.pdf
- Pereira, H. L., y Ochoa, H. H. (2002). Políticas y estrategias para la formación del personal académico de la Universidad del Zulia en la década de los noventa. *Reencuentro*, 34, 41-53. Universidad Autónoma Metropolitana. D.F., México.
- Perrenoud, P. (2001). La formación de los docentes en el siglo XXI. *Revista de Tecnología Educativa*, 14(3), 503-523.
- Pineda, A. J.A. (2012). *El conflicto y la convivencia. Experimentación de ámbito de investigación escolar y análisis del desarrollo profesional docente* (tesis doctoral no publicada). Universidad de Sevilla. Sevilla, España. Recuperado de: <http://fondosdigitales.us.es/tesis/tesis/2079/el-conflicto-y-la-convivencia-experimentacion-de-un-ambito-de-investigacion-escolar-y-analisis-del-desarrollo-profesional-docente/>
- Pires, B. A. (2011). *Professor de educação física iniciante e a organização do trabalho pedagógico* (tesis de licenciatura no publicada). Universidad Federal de Rio Grande del Sur. Puerto Alegre, Brasil. Recuperado de: <http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/39127/000825648.pdf?sequence=1>
- Rodríguez, Q. V. (2004). Acerca de las competencias cognitivas. *Revista Enfoques Educativos*, 6(1), 67-73.
- Rubiano, A. G. E., y Lamo, B. B. (2011). *Necesidades formativas del profesor novel de la Facultad de Artes de la Pontificia Universidad Javeriana* (tesis de maestría no publicada). Pontificia Universidad Javeriana. Bogotá, Colombia. Recuperado de: <http://repository.javeriana.edu.co/handle/10554/1906>
- Susacasa, S. (2013). *Pedagogía médica: soporte de la formación docente específica para la enseñanza de las Ciencias de la Salud* (tesis doctoral no publicada). Universidad Nacional de la Plata. España. Recuperado de: http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/37527/Documento_completo.pdf?sequence=25
- Toro, M. (2012). *La Planificación: conceptos básicos, principios, componentes, características y desarrollo del Proceso*. Universidad Santa María. Los Teques, Venezuela. Recuperado de: <https://nikolayaguirre.files.wordpress.com/2013/04/1-introduccion-a-la-planificacion.pdf>
- Torres, M. H., y Girón, P. D. A. (2009). *Didáctica general* (1ª. edición). Colección Pedagógica Formación Inicial de Docentes Centroamericanos de Educación Básica, 9. CECC/SICA. Universidad Autónoma de Sinaloa. (2017). *Modelo Académico de la UAS*. Autor
- Valdez, A. R. (2007). *Historia del Hospital Civil de Culiacán*. México: Coedición de Instituto Municipal de Cultura Culiacán, Instituto la Crónica de Culiacán, Hospital Civil y Coordinación General de Posgrado de la UAS (PROFAPI).