

## Factores que influyen la percepción de los profesores de enfermería de las competencias en la docencia

## Fatores que influenciam a percepção de professores de enfermagem das competências na docência

## Factors influencing nursing teachers perceptions of competence in teaching

Recibido: 11/10/2015  
Aprobado: 07/03/2016  
Publicado: 01/05/2016

Claudia Cristina Maciel Dos Santos<sup>1</sup>  
Ana Claudia Giesbrecht Puggina<sup>2</sup>  
Luciane Lúcio Pereira<sup>3</sup>

Este estudio tuvo como objetivo Identificar los factores que influyen la percepción de las competencias en la práctica docente. Investigación transversal y cuantitativa con 45 profesores de graduación de enfermería que respondieron a “Escala de factores que influyen en la percepción de las competencias para la práctica docente”. La media de puntuación total de la escala fue 170,6 ( $\pm 13,7$ ). Hubo diferencia estadísticamente significativa en el factor de Habilidades Interpersonales en el rendimiento variable en postgrado *Lato sensu* ( $p$ -valor = 0,03); en los factores Apertura a la Innovación y el Apoyo Proactivo a la Docencia con un rendimiento variable en el grado *Stricto sensu* los valores fueran idénticos ( $p$ -valor $<0,05$ ). Los profesores participantes en este estudio tenían una percepción de moderada a alta influencia de los factores en su competencia docente. Los profesores que trabajaban en el *Lato sensu* tenían una mejor percepción de sus habilidades interpersonales con los estudiantes; los que trabajaban en *Stricto sensu* tenían percepciones menores sobre sus habilidades de búsqueda de la innovación en la educación y el apoyo proactivo para el estudiante.

**Descriptores:** Competencia profesional; Enseñanza; Docentes de enfermería.

Este estudo teve como objetivo identificar os fatores que influenciam a percepção das competências para o exercício da docência. Pesquisa transversal quantitativo com 45 professores de graduação em enfermagem que responderam à “Escala de fatores que influenciam na percepção das competências para o exercício da docência”. O escore médio total da escala foi de 170,6 ( $\pm 13,7$ ). Houve diferença estatisticamente significativa no fator Habilidades Interpessoais com atuação no *Lato sensu* ( $p$ -valor=0,03); nos fatores Abertura à Inovação e Apoio Proativo à Docência com atuação no *Stricto sensu* os valores foram idénticos ( $p$ -valor $<0,05$ ). Os docentes participantes deste estudo tiveram uma percepção de moderada para alta da influência dos fatores na sua competência docente. Os professores que atuam no *Lato sensu* tiveram melhor percepção das suas habilidades interpessoais com os alunos; os que atuam no *Stricto Sensu* tiveram menor percepção em relação a suas habilidades de busca por inovações no ensino e apoio proativo ao aluno.

**Descritores:** Competência profissional; Ensino; Docentes de enfermagem.

The study aim was to identify factors that influence the perception of competences for practice of teaching. Quantitative transversal research with 45 undergraduate nursing professors who responded to “Scale of Factors Influencing the Perception of Competencies for the Practice of Teaching”. The mean total scale score was 170.6 ( $\pm 13.7$ ). There was statistically significant difference in Interpersonal Skills factor in the variable performance in graduate *Lato sensu* ( $p$ -value=0.03); Innovation in Aperture and Proactive Support to Teaching factors with variable performance in graduate *Stricto sensu* the values were identical ( $p$ -value  $< 0.05$ ). The teachers participating in this study had a perception of moderate to high influence of the factors in their teaching competence. Teachers who work in the *Lato sensu* had better perception of their interpersonal skills with students; those working in *Stricto sensu* had lower perceptions about their search skills for innovation in education and proactive support to the student.

**Descriptors:** Professional competence; Teaching; Faculty nursing.

<sup>1</sup> Enfermera. Especialista en Administración de los Servicios en Enfermería y Educación. Docente y Responsable Técnica del Curso Técnico en Enfermería del SENAC - Unidad Santo Amaro, SP, Brasil. claudia.cmsantos@sp.senac.br. Brasil.

<sup>2</sup> Enfermera. Maestra y Doctora en Enfermería en Salud del Adulto. Postdoctora en Enfermería. Docente en el Curso de Maestría en Enfermería de la Universidad de Guarulhos, SP, Brasil. Profesora Adjunta en la Facultad de Medicina de Jundiaí SP, Brasil. apuggina@prof.ung.br. Brasil.

<sup>3</sup> Enfermera. Maestra y Doctora en Enfermería. Docente del Curso de Maestría en Enfermería de la Universidad de Guarulhos, SP, Brasil. Rectora de la Universidad de Guarulhos. lucianeluciopereira@gmail.com. Brasil.

## INTRODUCCIÓN

La Educación Superior avanzó fuertemente en las últimas décadas en Brasil, y pasó por un sinnúmero de cambios, tanto en su funcionamiento institucional, su configuración curricular, en la titulación de los docentes, la institucionalización de las investigaciones, la producción intelectual, y la cualidad de la formación ofrecida, como en la diversidad de cursos ofrecidos y el aumento en el número de estudiantes, y de esa forma, surge la necesidad de capacitar cada vez más a los docentes<sup>1,2</sup>.

Para que se pueda actuar en la educación universitaria, hay algunos requisitos, como la formación específica y competencias inherentes al proceso de enseñanza y aprendizaje, entre las cuales está la práctica reflexiva, que se destaca como una de las principales competencias del docente, que la debe utilizar para instrumentalizar y analizar la actividad didáctica<sup>3</sup>.

El educador necesita considerar no solo la complejidad del proceso educativo, sino también la diversidad cultural de sus estudiantes y de las innovaciones pedagógicas que cambian la manera de enseñar y aprender<sup>4</sup>. Esta adecuación en la formación docente hay que ser un proceso dinámico y continuo, impulsando la búsqueda de actualizaciones y estrechando la conexión con el rendimiento de la práctica educativa<sup>5</sup>.

Así, es importante que los docentes de las universidades no sean restrictos a los tópicos a que le llevaron su formación, sino que también deben intentar comprender el proceso de enseñanza/aprendizaje, sistematizar su método de enseñanza, y reconocer los planos y proyectos pedagógicos de la institución como puntos de partida para su actuación<sup>6,7</sup>.

Para actuar como profesor en la enseñanza superior, es necesario se reconocer en la profesión y asumir la docencia de manera completa, mirando las clases como espacios para el aprendizaje en una perspectiva interdisciplinaria, promoviendo la

participación efectiva y movilizándolo investigaciones, lecturas, sistematizaciones, análisis, elaboraciones, síntesis, críticas justificadas y cambio de experiencias entre profesor y alumno<sup>5,7,8</sup>.

La competencia en docencia se puede definir como la capacidad de movilizar recursos para el desarrollo de una actividad, y transformar la información en conocimiento significativo, relacionado a la formación del individuo, sus experiencias, comprensión del mundo, de la cultura y de la sociedad en las cuales él está involucrado<sup>5</sup>.

La noción de competencia es asociada a la utilización de recursos cognitivos para hacer frente a alguna situación. Así, la competencia o capacidad para movilizar recursos es construida en la formación y a lo largo de la actuación del profesor en cada momento, incluyendo el conjunto de operaciones mentales complejas que permiten determinar y realizar una acción<sup>8</sup>.

La competencia docente es constituida por un grupo de habilidades, tales como la organización y dirección del aprendizaje, la administración del progreso, concepción y uso de la tecnología en las estrategias pedagógicas con el objetivo de envolver a los alumnos, reflexionar, trabajar en grupo, hacer frente a deberes y dilemas éticos, y también, administrar la propia formación y capacitación<sup>8</sup>.

Una de las mayores dificultades de la enseñanza universitaria en Brasil es, quizá, el hecho de que muchos profesores no tienen formación específica para actuar en el proceso de enseñanza y aprendizaje, siendo su experiencia profesional todo lo que tienen<sup>2,3</sup>. La falta de conocimientos con respecto a la andragogía puede llevar al docente a buscar mayores calificaciones, o mismo le llevar al fracaso, frustración, o descontento<sup>7,8</sup>.

La enseñanza de Enfermería en Brasil pasó por muchos cambios y modelos desde 1923<sup>7</sup>. Gracias a las demandas del mercado de salud y a la autonomía de las universidades para abrir cursos de enfermería, la evolución de las reformas educacionales resultó en el

crecimiento de esos cursos en la enseñanza superior. En 1964 había 39 cursos; en 1991 eran 106, un aumento de 171% en 27 años. Desde 1991 hasta 2004, el número de cursos saltó para 415, creciendo 291,5% en solo 13 años<sup>9,10</sup>.

En el período de 1991 hasta 2012, la expansión de los cursos en Brasil fue de 393%, con aproximadamente 838 cursos de graduación en enfermería. El 43% de los cursos de graduación en enfermería está en la región Sudeste, siendo el 36,73% solamente en São Paulo. Después, está la región Nordeste con el 24,12%, la Sur con el 14,61%, la Centro-Oeste, con el 10,96%, y la Norte, con el 7,3%<sup>11,12</sup>.

La enfermería se ha tornado una de las cinco profesiones más buscadas en Brasil, y el crecimiento exponencial ocurre de manera dramática, ya que los cursos generalmente tienen un alto costo para los alumnos y no se preocupan con la cualidad de su formación. Con el aumento en el número de cursos de graduación, la necesidad por docentes capacitados para la enseñanza superior también aumenta, haciendo con que las instituciones de enseñanza establezcan criterios para la contratación de profesores<sup>9,10</sup>.

En ese contexto, es necesario investigar como los docentes de los cursos de graduación en enfermería perciben la influencia de factores intrínsecos y extrínsecos en sus competencias como educadores. Por lo tanto, el objetivo de esta investigación es identificar los factores (apoyo de la institución, habilidades interpersonales, capacidad didáctica y pedagógica, abertura a la innovación y apoyo proactivo a la docencia) que influyen en la percepción de las competencias para el ejercicio de la docencia.

## MÉTODO

Estudio trasversal cuantitativo realizado en cuatro instituciones privadas de enseñanza superior, tres de ellas en la ciudad de São Paulo, y una en la ciudad de Guarulhos-SP, entre abril y junio de 2014.

La muestra del estudio fue constituida por 45 docentes del curso de graduación en enfermería que atendieron a los siguientes criterios de inclusión: (1) son docentes en cursos de graduación en enfermería indicados por el coordinador del curso y (2) la institución les contrató hace por lo menos seis meses, ya que la recolección de los datos abordó temas que exigen afinidad con la enseñanza, el ambiente, y la política institucional.

Se aplicó dos instrumentos: (1) caracterización de la muestra (género, edad, estado civil, titulación, actuación profesional en el nivel técnico, graduación, *Stricto y Lato sensu*, tiempo de trabajo en la institución y local de trabajo) y (2) "Escala de los factores que influyen en la percepción de las competencias para el ejercicio de la docencia." Este instrumento se compone de 34 ítems analizados por medio de una escala de Likert de seis puntos, que varía desde (1), discrepo completamente a (6) completamente de acuerdo. La escala posee cinco factores: Apoyo de la Institución, Habilidades Interpersonales, Capacidad Didáctica y Pedagógica, Apertura a la Innovación y Apoyo Proactivo a la Docencia. La puntuación puede variar desde 34 hasta 204, y cuanto mayor, mejor la evaluación de la influencia de los factores en la percepción de las competencias para el ejercicio de la docencia<sup>13</sup>.

El factor Apoyo de la Institución es descrito como la percepción de los docentes con respecto al soporte que la institución les ofrece, desde su cualificación profesional hasta planes de carrera. El factor Habilidades Interpersonales identifica la percepción del docente de su habilidad interpersonal con el alumno, acerca del cambio de conocimiento, favoreciendo la confianza profesional en la relación entre docente y alumno. El factor Capacidad Didáctica Pedagógica se relaciona con el proceso de enseñanza y aprendizaje, y con la capacidad de liderazgo y didáctica del profesor. El factor Apertura a la Innovación está relacionado a la percepción del docente de su busca por innovaciones, resolución de problemas, y su entusiasmo en el proceso de

enseñanza y aprendizaje con el alumno. El factor Apoyo Proactivo a la Docencia revela la dimensión del pensamiento del docente cuanto a la búsqueda de diferentes formas de evaluación para acompañar el aprendizaje del alumno, sus dificultades y limitaciones<sup>13</sup>.

*Stricto Sensu* es una expresión en latín que se refiere, con respecto a la enseñanza, al posgrado que ofrece al alumno el título de maestro o doctor en determinado campo del conocimiento. *Lato Sensu* son cursos de posgrado de especialización y perfeccionamiento de la formación académica.

Tanto los profesores cuanto los días y horarios de la colecta de los datos en la sala de los profesores, se los estipuló la coordinación o directorio de la graduación en enfermería de las instituciones de enseñanza participantes.

A los profesores se les instruímos para que no rellenaran el número del participante; eso se hizo después, de manera aleatoria, para que no se le pudiera identificar. También les orientamos a que devolvieran los instrumentos de recolección de los datos sin identificación, y el Formulario de Consentimiento Informado (FCI), en carpetas diferentes. Esa medida los investigadores la adoptaron para disminuir el riesgo de que se pudiera identificar y avergonzar a los participantes.

Se conduje análisis descriptivos y por inferencia de los datos. La correlación entre la edad y el tiempo de trabajo y la puntuación de cada factor fue mensurada por medio del coeficiente de correlación de Spearman. La normalidad de la distribución fue evaluada por medio de la prueba de Kolmogórov-Smirnov, y como no se pudo observar bondad de ajuste significativa cuanto a la distribución normal, estudiamos a los datos cuanto a las variables sociodemográficas, por medio de la Prueba de Mann-Whitney o Kruskal-Wallis. Se eligió un nivel de significación de 5%, y se utilizó el software *Statistical Analysis Software - SAS 9.2* para analizar a los datos.

La investigación atendió a las normas nacionales e internacionales de ética en

investigaciones envolviendo seres humanos, y fue aprobado por el Comité de Ética de la Investigación, bajo el número 519.093.

## RESULTADOS

Los 45 docentes tenían, en media, 44,2( $\pm 9,3$ ) años, y en su mayoría eran mujeres (91,1%), casadas (73,3%), especialistas (60,0%) y enfermeras (80%) (Tabla 1).

Con respecto a la actuación profesional, todos los participantes enseñaban en la graduación, pero la mayoría no lo hacía en el curso de nivel técnico (57,8%), en el *Stricto Sensu* (75,6%) ni en el *Lato Sensu* (91,1%). El tiempo de actuación del docente en la institución fue predominantemente mayor que 10 años (41,9%) (Tabla 1).

Con respecto a la "Escala de factores que influyen en la percepción de las competencias para el ejercicio de la docencia", la puntuación media de las respuestas de los participantes fue 170,6 ( $\pm 13,7$ ), o sea, los docentes tuvieron una percepción de moderada a alta de los factores que influenciaron en la percepción de las competencias necesarias para el ejercicio de la docencia (Tabla 2).

Considerando las medias y las variaciones de la puntuación en los factores, se observó que la Capacidad Didáctica Pedagógica y la Abertura a la Innovación obtuvieron medias más aproximadas de la puntuación máxima, incluso con las menores desviaciones típicas ( $\pm 2,3$  e  $\pm 2,2$  respectivamente), o sea, con variación menor en las respuestas. Esos datos indican que, en general, los profesores perciben una alta influencia de la manera como se relacionan con el proceso de enseñanza y aprendizaje, de la capacidad de liderazgo didáctico, de la búsqueda por innovaciones, resolución de problemas y del propio entusiasmo en el aprendizaje (Tabla 2). En el factor Apoyo de la Institución fue posible percibir que la media obtenida es más distante de la puntuación máxima, incluso con mayor desviación típica ( $\pm 6,5$ ), o sea, mayor variación en las respuestas.

Los resultados de ese factor indican que la percepción de los docentes con respecto a él fue peor que con respecto a otros factores, lo que significa que les parece que sus

competencias como docentes son poco influenciadas por el soporte recibido de la institución (Tabla 2).

**Tabla 1.** Descripción de las características de la muestra investigada. São Paulo, 2014.

Características de la Muestra			Características de la Actuación		
	N	%		N	%
<b>Género</b>			<b>Técnico</b>		
Femenino	41	91,1	No	26	57,8
Masculino	4	8,9	Sí	19	42,2
<b>Edad</b>			<b>Graduación</b>		
< 35	8	17,8	No	0	0,0
35 a 44	14	31,1	Sí	45	100,0
45 a 50	13	28,9	<b>Stricto sensu</b>		
> 50	10	22,2	No	34	75,6
Media ( $\mu$ ) $\pm$ DT ( $\sigma$ )	44,2 $\pm$ 9,3		Sí	11	24,4
<b>Estado civil</b>			<b>Lato sensu</b>		
Casado	33	73,3	No	41	91,1
Soltero	7	15,6	Sí	4	8,9
Viudo	1	2,2	<b>Tiempo de Trabajo</b>		
Separado	2	4,4	Hasta 3 años	12	27,9
Divorciado	2	4,4	De 3 a 10 años	13	30,2
<b>Titulación</b>			Más que 10 años	18	41,9
Doctor	8	17,8	Media ( $\mu$ ) $\pm$ DT ( $\sigma$ )	8,9 $\pm$ 6,2	
Maestro	10	22,2	No referido n=2		
Especialista	27	60,0	<b>Formación</b>		
<b>Formación</b>			Enfermero		
Enfermero	36	80,0	Otros profesionales*		
Otros profesionales*	8	17,8	Enfermero**		
Enfermero**	1				

Nota: \*Otros profesionales: Biólogo (1), Fisioterapeuta (2), Psicólogo (2), Analista de sistemas de información (n=1), Administrador (2).

\*\*Enfermero con otra formación: pedagogía (1).

**Tabla 2.** Puntuación total y por factor de la "Escala de factores que influyen en la percepción de las competencias para el ejercicio de la docencia." São Paulo, 2014.

Factores	Nro de ítems	Variación de la Puntuación	Media ( $\mu$ )	Desviación típica ( $\sigma$ )	Mediana
Apoyo Institucional	8	8-48	30,3	6,5	31,0
Habilidades Interpersonales	8	8-48	43,2	4,1	44,0
Capacidad Didáctica Pedagógica	6	6-36	33,4	2,3	34,0
Apertura a la Innovación	5	5-30	27,6	2,2	28,0
Apoyo proactivo a la docencia	7	7-42	36,1	4,1	37,0
Total	34	34-204	170,6	13,7	171,0

Con respecto al análisis descriptivo de las respuestas de los participantes en cada ítem de la "Escala de factores que influyen en la percepción de las competencias para el ejercicio de la docencia", se optó por una evaluación de las respuestas extremas de los

participantes, y no de la media de cada ítem, para que se pudiera observar mejor los ítems en que los profesores manifestaron respuestas más intensas y extremas.

La respuesta "completamente de acuerdo" fue más común en las cuestiones 13

(n=33; 73,3%), 18 (n=33; 73,3%), 20 (n=32;71,1%) y 21 (n=33; 73,3%). Eso muestra que el comprometimiento con la educación, la organización en el preparo de las clases y la didáctica son factores que influyen positivamente la competencia del docente, así como la ética y el sentido de la justicia fortalecen la imagen del profesor para los alumnos, favoreciendo la percepción de las competencias.

La respuesta "discrepo completamente" fue más común en las cuestiones 2 (n=7; 15,6%), 3 (n=8; 17,8%), 5 (n=7; 15,6%) y 6 (n=5; 11,1%). Eso indica que las investigaciones académicas, los programas de

perfeccionamiento y desarrollo profesional administrados por los Recursos Humanos de las instituciones de enseñanza, el plan de carrera y la política de Recursos Humanos son factores poco estimulados y valorizados en las instituciones estudiadas, y es necesario fortalecerlos.

No se percibió correlaciones significativas entre las variables numéricas edad y tiempo de trabajo en la institución, y las dimensiones de la "Escala de factores que influyen en la percepción de las competencias para el ejercicio de la docencia" (Tabla 3).

**Tabla 3.** Correlaciones entre las variables edad y tiempo de trabajo y los dominios de la "Escala de factores que influyen en la percepción de las competencias para el ejercicio de la docencia" São Paulo, 2014.

	Edad		Tiempo de trabajo	
	valor-p de r	r	valor-p de r	r
Apoyo Institucional	0,746	0,050	0,906	0,019
Habilidades Interpersonales	0,803	-0,038	0,674	0,066
Capacidad Didáctica Pedagógica	0,855	-0,028	0,307	0,160
Apertura a la innovación	0,605	0,079	0,756	0,049
Apoyo proactivo a la docencia	0,343	0,145	0,374	0,139

Nota: Índice de correlación de Spearman.

En la asociación de las variables de caracterización categóricas con los factores Apoyo de la Institución y Capacidad Didáctica Pedagógica, no hubo diferencia estadísticamente significativa.

Se percibió una diferencia estadísticamente significativa en el factor Habilidades Interpersonales, con respecto a la variable actuación en el posgrado *Lato sensu* (valor-p=0,029), indicando que los docentes que actúan en el *Lato sensu* tienen una percepción mayor cuanto al intercambio efectivo de conocimiento con los alumnos, favoreciendo la relación de confianza profesional (Tabla 4). La actuación en el *Lato sensu*, por ser más práctica, puede haber influenciado positivamente la percepción de las habilidades interpersonales de los docentes entrevistados

También se encontró diferencias estadísticamente significativas en la comparación entre el factor Apertura a la Innovación y la variable actuación del docente en el posgrado *Strictu sensu* (valor-p=0,049), que el docente de esos cursos se percibe menos influenciado por la búsqueda de innovaciones, la resolución de problemas, y el entusiasmo en el proceso de enseñanza y aprendizaje (Tabla 4).

Cuanto al factor Apoyo Proactivo a la Docencia, hubo una diferencia estadísticamente significativa en la variable actuación en el posgrado *Strictu sensu* (valor-p=0,049), lo que indica que el docente se percibe menos influenciado cuanto a la búsqueda de maneras de evaluación diferentes para acompañar al aprendizaje, y a las dificultades y limitaciones del alumno (Tabla 4).

La puntuación del dominio Habilidades Interpersonales, si comparada con la actuación en el *Lato sensu*, muestra que los límites superior e inferior obtenidos en ese dominio fueron muy próximos: 46 y 48. La dispersión fue menor, positivamente asimétrica, y la mediana fue mayor, comparada al grupo de profesores que no actúa en el *Lato sensu* (47,5 versus 43) (Figura 1A).

Los profesores que actúan en el *Stricto sensu* presentaron, tanto con respecto al factor Abertura a la Innovación como en respecto al factor Apoyo Práctico a la Docencia, valores menores de mediana, y de los cuartiles 1 y 3 (figura 1B y 1C).

Con el objetivo de comprender mejor las diferencias estadísticamente significativas, se dividió los participantes en dos grupos. Los docentes que no actuaban en el *Stricto sensu* tenían una media de 43,4 años ( $\pm 8,6$ ), trabajaban en la institución había cerca de 8,5

años ( $\pm 6,3$ ) y la mayoría era especialista ( $n=25$ ; 73,5%). Los docentes que actúan en el *Stricto sensu*, en cambio, tenían una media de 46,6 años ( $\pm 11,4$ ), trabajaban en la institución había en media 10,2 años ( $\pm 5,9$ ), y la mayoría eran doctores ( $n=7$ ; 63,6%), o sea, con media de edad, tiempo de trabajo en la institución, y titulación mayores.

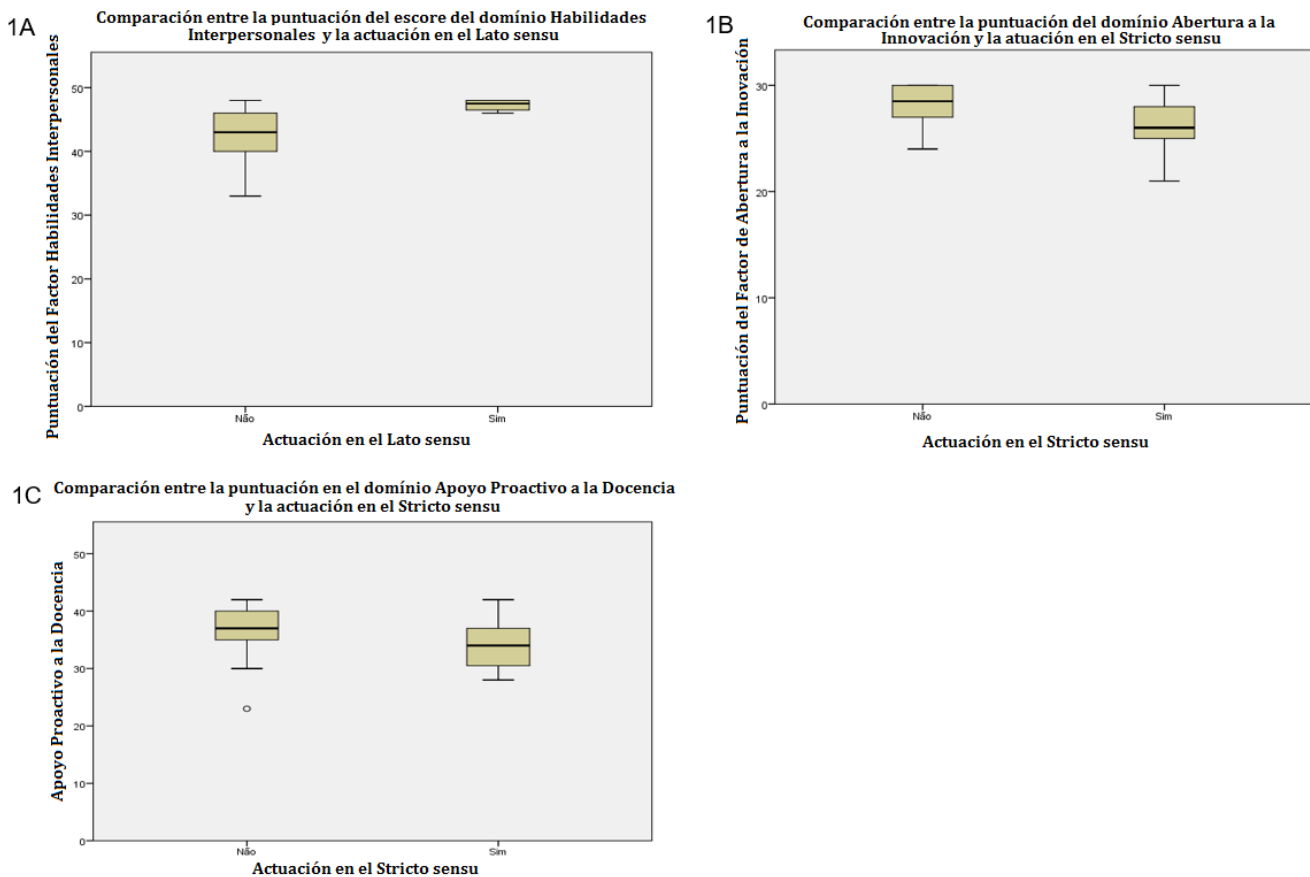
Estos docentes presentaron menor percepción de sus competencias con respecto a la abertura a la innovación y al apoyo proactivo a la docencia. Es posible que esas variables influyan negativamente la percepción de la facilidad en la resolución de problemas, en el entusiasmo del proceso de enseñanza y aprendizaje, y en la motivación para la búsqueda de diferentes maneras de se evaluar a los alumnos.

Tabla 4. Estudio de los dominios de la "Escala", según variables categóricas. São Paulo, 2014

Variables	Apoyo Institucional			Habilidades Interpersonales			Capacidad Didáctica Pedagógica			Apertura a la innovación			Apoyo proactivo a la docencia		
	$\mu$	$\sigma$	p-valor	$\mu$	$\sigma$	p-valor	$\mu$	$\sigma$	p-valor	$\mu$	$\sigma$	p-valor	$\mu$	$\sigma$	p-valor
<b>Sexo*</b>			0,968			0,392			1,000			0,108			0,780
Femenino	30,3	6,7		43,3	4,0		33,4	2,4		27,8	2,2		36,2	4,2	
Masculino	30,3	5,1		41,8	4,7		33,5	2,4		26,3	1,9		35,5	3,7	
<b>Estado Civil</b>			0,702			0,892			0,268			0,918			0,824
Casado	29,7	6,7		43,3	4,2		33,6	2,1		27,9	1,8		36,4	3,8	
Soltero	30,9	6,9		42,9	3,7		33,0	2,5		26,9	3,2		35,4	4,8	
Viudo	31,0	.		40,0	.		31,0	.		28,0	.		37,0	.	
Separado	36,0	4,2		43,5	3,5		30,5	5,0		25,5	5,0		32,5	6,4	
Divorciado	32,0	7,1		43,0	7,1		35,5	0,7		28,0	2,8		36,5	7,8	
<b>Escolaridad</b>			0,988			0,602			0,266			0,131			0,438
Maestro(a)	30,7	7,3		44,0	4,1		34,0	2,1		27,9	2,5		37,2	3,4	
Doctor	29,6	8,9		42,4	3,6		31,9	3,2		25,9	3,0		34,4	4,9	
Experto(a)	30,4	5,6		43,1	4,2		33,7	2,0		28,1	1,5		36,2	4,1	
<b>Formación</b>			0,348			0,327			0,362			0,300			0,229
Enfermero	30,6	6,7		42,9	4,1		33,4	2,4		27,6	2,3		35,8	4,1	
Enfermero con otra formación	22,0	-		48,0	.		36,0	-		30,0	-		42,0	-	
Otros profesionales	29,9	5,6		44,0	3,9		33,3	2,0		27,4	1,5		36,5	3,9	
<b>Actuación profesional</b>															
<b>Técnico*</b>			0,801			0,272			0,635			0,283			0,098
No	30,0	7,1		42,6	4,0		33,2	2,5		27,2	2,6		35,5	3,7	
Sim	30,7	5,7		44,0	4,2		33,7	2,1		28,2	1,5		37,0	4,6	
<b>Graduación*</b>			0,380			0,181			1,000			0,587			0,398
No	25,0	.		48,0	.		34,0	.		29,0	.		39,0	.	
Sí	30,4	6,5		43,1	4,0		33,4	2,4		27,6	2,2		36,0	4,1	
<b>Posgrado Stricto sensu*</b>			0,926			0,561			0,159			0,049			0,049
No	30,5	5,9		43,4	4,2		33,8	2,1		28,1	1,7		36,8	3,9	
Sí	29,7	8,3		42,6	3,6		32,4	2,8		26,2	2,9		34,0	4,3	
<b>Posgrado Lato sensu*</b>			0,648			0,029			0,231			0,238			0,267
No	30,2	6,4		42,8	4,0		33,4	2,1		27,6	2,0		36,0	3,9	
Sí	31,5	7,9		47,3	1,0		33,8	4,5		28,0	4,0		37,5	6,6	

Teste de Mann-Whitney o Kruskal-Wallis

**Figura 1.** Comparaciones entre la actuación de los docentes y la puntuación en los dominios de la "Escala" que mostraron diferencias estadísticamente significativas. Figura 1A. Habilidades interpersonales y actuación en el *Lato sensu*. Figura 1B. Apertura a la innovación y actuación en el *Stricto sensu*. Figura 1C. Apoyo proactivo a la docencia y actuación en el *Stricto sensu*. São Paulo, 2014.



## DISCUSIÓN

Los resultados encontrados en esa investigación con respecto a la importancia de la capacidad didáctica y de la búsqueda por innovaciones en el rendimiento y las competencias de los profesores corroboran con otros estudios<sup>14-17</sup> que consideran la didáctica y la innovación como factores convergentes y esenciales en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Didáctica se refiere a los métodos y técnicas de enseñanza. Planear el desarrollo de las clases, proponiendo una secuencia coherente de actividades y no se olvidando de las limitaciones y capacidades de los alumnos, ni de las metas que se necesita alcanzar, es uno de los puntos más importantes de la capacidad didáctica del docente. Ese planeamiento debe

ser adaptado después de cada actividad pedagógica, teniendo en cuenta las actividades desarrolladas y los resultados alcanzados. La discusión y su objetivo deben empezar en algo que los alumnos conocen, y su conducción debe ser un progresivo desafío para ellos<sup>14,15</sup>. La didáctica se perfecciona por medio de la innovación.

Innovación son nuevas ideas en los avances tecnológicos y científicos. Es un concepto relacionado al impacto del cambio que se genera en el ambiente y en las personas. La innovación en la enseñanza, para allá de intervenir en los procesos de la práctica andragógica, les puede modificar y renovar, pero exige un esfuerzo deliberado del profesor, y acciones persistentes para perfeccionar la práctica educativa<sup>16</sup>.



El profesor abierto a la innovación asimila más fácilmente los cambios tecnológicos y comportamentales en el campo de la educación. A la apertura en la innovación se puede considerar una competencia capaz de estimular y facilitar la búsqueda por el conocimiento, el interés y el involucramiento de los alumnos, ya que estos profesores están más próximos y abiertos a nuevas tecnologías de comunicación y información<sup>17</sup>.

La innovación, según esa perspectiva, también es esencial para permitir que el alumno aprenda de manera autónoma, experimentando diferentes experiencias andragógicas que le estimulen a construir al conocimiento por la descubierta. Sin embargo, muchos profesores tienen dificultades para buscar soluciones innovadoras por diversas razones.

En esta investigación, docentes actuando en el *Stricto sensu* presentaron una percepción menor de sus competencias con respecto a la apertura a la innovación y el apoyo proactivo a la docencia. Es posible que algunas de las características del trabajo en este nivel, como la necesidad de una carrera profesional dedicada a la academia, incluyendo experiencia en investigaciones, estudio y actualizaciones constantes, mayor tiempo de trabajo y dedicación a producir conocimiento, tengan influido negativamente la percepción de esas habilidades, ya que el profesor investigador se puede distanciar de las clases y de la práctica docente, además de las evidentes diferencias entre generaciones con respecto a las tecnologías de la información y de la comunicación.

A la Tecnología de la Información y de la Comunicación (TIC) se puede definir como un grupo de recursos tecnológicos. Informática, computadoras, Internet, CD-ROM, hipermedia, multimedia, y otros recursos digitales pueden colaborar significativamente para hacer del proceso educacional algo más eficiente y eficaz<sup>18</sup>.

Para utilizar las tecnologías, se requiere más acceso a ellas, el dominio de sus evoluciones y el planeo adecuado<sup>19</sup>.

Generalmente, profesores más conservadores o acostumbrados a la enseñanza presencial, son menos propensos a innovar y utilizan las TIC más simples en sus clases<sup>20</sup>.

Gracias a la necesidad de actualización, traída por alumnos de nuevas generaciones, más acostumbrados a nuevas tecnologías de información y comunicación, la institución tiene la responsabilidad de apoyar al docente en ese proceso. Las instituciones necesitan prepararse para atender a las nuevas demandas generadas por la invasión de la innovación tecnológica en los ambientes de enseñanza. Sin embargo, los profesores de esa investigación mencionaron al apoyo institucional como factor poco influyente sobre su competencia.

Una investigación<sup>21</sup> presentó resultados similares, evidenciando la fragilidad en la relación entre el profesor y la institución de enseñanza. El objetivo de la investigación fue verificar si los Recursos Humanos de las universidades privadas brasileñas estimulan el desarrollo de las competencias del profesor. Se realizó para eso una investigación cualitativa por medio de entrevistas con los principales ejecutivos de las universidades, y una investigación cuantitativa por medio de un cuestionario autoaplicable de preguntas cerradas, con 60 ítems (instrumento piloto de la "Escala de los factores que influyen en la percepción de las competencias para el ejercicio de la docencia"), con 282 profesores. Los resultados revelaron que los profesores reconocen las competencias necesarias para el ejercicio de la docencia, pero las universidades no realizan acciones y prácticas de Recursos Humanos que ayuden en el desarrollo de tales competencias, generando un diferencial competitivo en ellas.

Otro aspecto interesante de la investigación mencionada<sup>21</sup>, es que las universidades particulares, según la percepción de sus representantes, no reconocen el potencial del campo de los recursos humanos, siendo el asunto poco discutido y explorado en las instituciones, que le utilizan apenas para la realización de actividades burocráticas. Los dirigentes,

aunque distantes de la actuación de los recursos humanos, valorizan su función como articuladores de estrategias para el desarrollo del personal, evidenciando la falta de acciones pragmáticas para la implementación de políticas y prácticas eficaces de recursos humanos.

La actuación docente puede ser influenciada directamente por el apoyo institucional, pues se relaciona a las condiciones de trabajo, a la posibilidad de capacitación, desde el incentivo a la pesquisa hasta cursos de capacitación a la docencia, la destinación de horas a la actividad pedagógica y el plan de carrera en la institución<sup>22,23</sup>.

El Proyecto Pedagógico Institucional (PPI) integra el Plano para el Desarrollo Institucional (PDI) de las instituciones de enseñanza, y debe contener en su reglamento interno actividades y acciones que puedan evidenciar el apoyo y/o el incentivo a la práctica de sus docentes, procurando así les apoyar en su cualificación didáctico-pedagógica, y perfeccionar la enseñanza desarrollada en el cumplimiento de su misión, visión y valores<sup>23</sup>. Sin embargo, el docente debe preocuparse con su desarrollo intelectual, buscando nuevos conocimientos mismo fuera de la institución donde trabaja, contribuyendo así en el intercambio de conocimiento.

El gestor educacional debe, por principio, apoyar e incentivar a los profesores que desean continuar su formación. Es necesario que ellos tengan un mínimo de condiciones para hacerlo, como dispensa para cursar aulas presenciales sobre la práctica docente, reducción de horas en clase para que él pueda perfeccionarse y estudiar, entre otras acciones. Ciertas instituciones ya poseen una práctica de apoyo, pero es importante que la iniciativa sea del profesor.

Otro aspecto importante es la formación del docente, que necesita ser eficaz y bien planeada, incluso a niveles gubernamentales. Desde de la Ley de Directrices y Bases de la Educación nº 9.394 del 20 de diciembre de 1996<sup>22</sup>, el contexto de la enseñanza superior

brasileña entró en un proceso de revitalización de sus objetivos, con la finalidad inmediata de que los programas de posgrado *Stricto sensu* asumieran el compromiso de formación, capacitación y preparación de los docentes del nivel superior.

La enseñanza del posgrado es percibida como principal camino para la creación de nuevos conocimientos, que no sean simplemente la transcripción de conocimientos, pero el intercambio de experiencias. También asume el papel de desarrollar la ciencia, la tecnología, y las estrategias didácticas para la formación de docentes para la enseñanza superior<sup>24</sup>.

Las leyes brasileñas determinan que la preparación para el ejercicio del magisterio superior se haga, especialmente, por medio de programas de maestría y doctorado. Los programas de posgrado *Stricto sensu* desarrollan actividades primariamente dedicadas a la formación de investigadores, no atentando para la formación pedagógica necesaria de profesionales para la enseñanza superior. Es común la interpretación, quizá equivocada, de que un buen investigador es siempre un buen profesor, justificando las prioridades en la formación de investigadores demostrada por los posgrados *Stricto sensu*<sup>23,25</sup>.

Se percibe hechos que indican que la mayor preocupación de la formación docente en el posgrado, especialmente en el sector privado, es económica, y no pedagógica, ya que los indicadores de calidad de la enseñanza superior, especialmente con respecto a los docentes, tienen su foco en la titulación, el régimen de trabajo, y la producción docente. La titulación de los docentes, aislada y en su aspecto cuantitativo, puede no causar impacto relevante sobre la calidad de la educación superior, pero garantiza el cumplimiento de requisitos mínimos para la acreditación de la institución<sup>23,25</sup>.

Los resultados de esa investigación y su concordancia con la literatura, muestran factores y elementos que pueden influenciar en la percepción de la competencia docente. Sin

embargo, es evidente que más que el fortalecimiento de factores individuales, una relación entre tales factores, sean ellos intrínsecos o extrínsecos, es necesaria, y puede contribuir para una percepción más positiva de las competencias más importantes para el ejercicio de la docencia.

## CONCLUSIÓN

La percepción de los docentes acerca de la influencia de los factores investigados en su competencia fue de moderada a alta. Los profesores perciben alta influencia de la capacidad didáctica y de la búsqueda por innovaciones, y baja influencia del soporte institucional.

Perciben el comprometimiento con la educación, la organización en el preparo de las clases y la didáctica como factores que influyan positivamente en su competencia, así como su ética y noción de justicia fortalecen su imagen.

Se percibió como factores negativos la falta de actividades de investigación y programas de perfeccionamiento, así como de políticas de Recursos Humanos y desarrollo profesional, con respecto a esa área de las instituciones, juntamente a los planes de carrera.

Los profesores de los cursos *Lato sensu* tuvieron una percepción mejor de sus habilidades interpersonales con los alumnos; los del *Stricto sensu* tuvieron percepción menor con respecto a sus habilidades de búsqueda por innovaciones en la enseñanza y apoyo proactivo al alumno.

## REFERÊNCIAS

1. Santos JMC, Albuquerque MOA. Docência superior: formação e competências para o exercício da profissão. In: IV Fórum Internacional de Pedagogia, FIPED; 2012; Parnaíba, PI. Parnaíba, PI: UFPI; 2012. p.1-14.
2. Pimenta SG, Anastasiou LGC. Docência no ensino superior. São Paulo: Cortez; 2002.
3. Huneus FC. Os desafios de formar bons professores. (Entrevista com Almeida C). Rev Gest Educ. 2011; 6(72).
4. Pierantoni CR, França T, Ney MS, Oliveira MV,

Chris T, Santos MR, et al. Avaliação de desempenho: discutindo a tecnologia para o planejamento e gestão de recursos humanos em saúde. Rev Esc Enferm USP. 2011; 45(Esp):1627-31.

5. Freire P. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 25ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra; 2008.

6. Ministério da Educação (Br). Diretrizes curriculares nacionais do curso de graduação em Enfermagem [Internet]. Brasília (DF): Ministério da Educação; [2001] [Citado en 12 jul 2013]. Disponible en:

<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/Enf.pdf>

7. Cogo ALP, Pedro ENR, Silva APSS, Shatkoski AM, Catalan VM, Alves RHK. Objetivos educacionais digitais em enfermagem: avaliação por docentes de um curso de graduação. Rev Esc Enferm USP [internet]. 2009 [citado en 08 set 2015]; 43(2):295-9. Disponible en:

<http://www.scielo.br/pdf/reusp/v43n2/a06v43n2.pdf>.

8. Santos J. Educação profissional & práticas de avaliação. Rio de Janeiro: SENAC; 2010.

9. Franco AP. Ensino superior no Brasil: cenário, avanços e contradições. J Polit Educ. 2008; (4):53-63.

10. Faria JIL, Casagrande LDR. A educação para o século XXI e a formação do professor reflexivo na enfermagem. Rev Latinoam Enferm. [Internet]. 2004 [citado en 08 set 2014]; 12(5):821-27. Disponible en: <http://www.revistas.usp.br/rlae/article/viewFile/1947/2012>.

11. Pereira FJR, Santos SR, Silva CC. Política de formação inclusiva: percepção de gestores sobre processo de mudanças em instituições de ensino superior. Rev Bras Enferm. [Internet]. 2011 [citado en 08 set 2015]; 64(4):711-6. Disponible en: <http://www.scielo.br/pdf/reben/v64n4/a13v64n4.pdf>.

12. Erdmann AL, Fernandes JD, Texeira GA. Panorama da educação em enfermagem no Brasil: graduação e pós-graduação. Enferm Foco (Brasília). 2011; 2(supl):89-93.

13. Nassif VMJ, Hanashiro DMM, Torres RR. Fatores que influenciam na percepção das competências para o exercício da docência. Rev Bras Educ [Internet]. 2010 [citado en 08 set 2015]; 15 (44):364-79. Disponible en: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v15n44/v15n44a12.pdf>.

14. Mitre SM, Batista RS, Mendonça JMG, Pinto NMM, Meirelles CAB, Porto CP, et al. Metodologias ativas de

- ensino-aprendizagem na formação profissional em saúde: debates atuais. *Ciênc Saúde Coletiva*. 2008; 13(sup2):2133-144.
15. Silveira RLBL. Competências e Habilidades pedagógicas. *Rev Iberoam Educ* [Internet]. 2001. [Citado en 08 set 2014]. Disponible en: <http://www.rioei.org/deloslectores/490Barros.pdf>.
16. Carbonell J. A aventura de inovar: a mudança na escola. Porto Alegre: Artmed; 2002.
17. Pretz L, Jorge V. Relações interpessoais no ambiente escolar sob a visão de professores de ciências e matemática. In: X Encontro Gaúcho de Educação Matemática; 2009; Ijuí, RS. Ijuí, RS: UNIJUÍ; 2009. p.1-13.
18. Massetto MT. Mediação pedagógica e o uso da tecnologia. In: Moran JM, Massetto MT, Behrens MA. *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. 12ed. Campinas: Papirus; 2000.
19. Pimentel NM. A política nacional de educação a distância no ensino superior: elementos para um quadro de análises das relações com o ensino presencial. *Pesqui Debate Educ*. [Internet]. 2013 [Citado en 05 mayo 2015]; 3(1):50-66. Disponible en: <http://www.revistappgp.caeduff.net/index.php/revista1/article/view/47/37>.
20. Korelo JC, Prado PHM, Silva DML. Escolha e adoção de tecnologias de informação e comunicação na educação. *Rev Adm Inov*. [Internet]. 2010 [Citado en 10 mayo 2015]; 7(2):80-103. Disponible en: <http://www.revistas.usp.br/rai/article/view/79171/83243>.
21. Hanashiro DMM, Nassif VMJ. Competências de professores: um fator competitivo. *Rev Bras Gest Neg*. 2006; 8(20):45-56.
22. Presidência da República (Brasil) LEI Nº 9.394, 20 de Dezembro de 1996. Dispõe sobre a carga horária dos docentes da rede estadual e outras de ensino [Internet]. DOU, Brasília (DF), 23 dez 1996 [Citado en 07 set 2014]. Disponible en: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm).
24. Universidade Potiguar. Programa de apoio a capacitação docente [Internet]. Natal: Edunp, 2008 [Citado en 08 set 2014]. (Coleção Documentos Normativos da UnP; Série Verde; Gestão de Recursos Humanos). Disponible en: <http://unp.br/arquivos/pdf/institucional/docinstituicionais/pacd.pdf>.
25. Barreto MO, Martinez AM. Possibilidades criativas de professores em cursos de pós-graduação *Stricto Sensu*. *Estud Psicol*. 2007; 24(4):463-73.
26. Melo PA, Luz RJP. Formação docente no Brasil [Internet]. Florianópolis, SC: IESALC; 2005 [Citado en 22 mayo 2015]. [http://www.oei.es/docentes/info\\_pais/informe\\_formacion\\_docente\\_brasil\\_iesalc.pdf](http://www.oei.es/docentes/info_pais/informe_formacion_docente_brasil_iesalc.pdf).

### CONTRIBUIÇÕES

**Todos los autores** trabajaron igualmente en las diversas etapas del desarrollo de la investigación y en la escrita del artículo.

### Como citar este artículo (Vancouver):

Santos CCM, Puggina ACG, Pereira LL. Factores que influyen la percepción de los profesores de enfermería de las competencias en la docencia. *REFACS* [Online]. 2016 [citado en: (poner día, mes, año del acceso)]; 4(2). Disponible en: (enlace de acceso). DOI: 10.18554/refacs.v4i2.1640.

### Como citar este artículo (ABNT):

SANTOS, C. C. M.; PUGGINA, A. C. G.; PEREIRA, L. L. Factores que influyen la percepción de los profesores de enfermería de las competencias en la docencia. *REFACS*, Uberaba, MG, v. 4, n. 2, p. 86-97, 2016. Disponible en: (enlace de acceso). DOI: 10.18554/refacs.v4i2.1640. Acceso en: (poner día, mes, año del acceso).

### Como citar este artículo (APA):

Santos, C. C. M.; Puggina, A. C. G. & Pereira, L. L. (2016). Factores que influyen la percepción de los profesores de enfermería de las competencias en la docencia. *REFACS*, 4(2), 86-97. Recuperado en: (día), (mes), (año) de (enlace de acceso). DOI: 10.18554/refacs.v4i2.1640.