

## Diagnóstico situacional de la práctica docente de los profesores de las unidades académicas de enfermería

**MC. Víctor Hugo Alzúa Ramírez**  
Universidad Autónoma de Guerrero  
[valzua\\_med@yahoo.com.mx](mailto:valzua_med@yahoo.com.mx)

**MC. José Félix Nava Nava**  
Unidad Académica de Enfermería  
**Universidad Autónoma de Guerrero**  
[jnava2\\_uag@yahoo.com.mx](mailto:jnava2_uag@yahoo.com.mx)

**MCE. Rosalinda Villa Juárez**  
Universidad Autónoma de Guerrero  
[rosy\\_master20@hotmail.com](mailto:rosy_master20@hotmail.com)

### Resumen

El Diagnóstico situacional de la práctica docente de los profesores de las unidades académicas de Enfermería 1, y, 4 de la Universidad Autónoma Guerrero, se realizó para identificar la percepción del alumno en la calidad del desempeño de sus docentes. El diseño fue transversal, retrospectivo y descriptivo, incluyó muestra por conveniencia de 275 alumnos, aplicándoseles un cuestionario de 34 preguntas integrados por 8 ejes de análisis, 7 centrados en la práctica docente y 1 en el desempeño del curso del alumno. El instrumento utilizado fue cuestionario de liker 3 opciones, la valoración de cada eje se ponderó de la siguiente forma: Del 100% al 90% muy bueno, Del 70% al 89% bueno, menor al 70% crítico. La valoración de cada eje presentó los siguientes resultados, 1/45.53%; 2/53.94%; 3/48.77%; 4/66.02%; 5/42.23%; 6/67.71%; 7/52.34%; 8/38.58%. Los valores finales tienen una significancia ponderal del 51.89%, resultado crítico en ambas escuelas

Por último la percepción de parte de los alumnos acerca de sus docentes ha hecho posible que el desempeño del alumno durante el curso sea del 45.52 % en ambas instituciones, el resultado del estudio fue muy bajo, dista mucho de calidad en educación superior.

**Palabras clave:** desempeño docente, calidad

## Introducción

La educación superior en México tuvo entre las décadas de los cincuentas y ochentas un impresionante desarrollo. Este fenómeno transformó la universidad tradicional en una universidad masificada, en donde el principal promotor de la expansión fue el gobierno federal a través del financiamiento. Esta expansión, fue resultado de un proceso social de negociación, el que transformó y articuló los procesos educativos (demandas educativas y movilidad social), lo que en su momento implicó legitimidad y estabilidad política. En consecuencia, la matrícula se masificó y generó un deterioro cualitativo de la enseñanza, probablemente, porque las políticas de expansión educativas no fueron acompañadas de las medidas necesarias para desarrollar una educación de calidad. Esto, se tradujo en universidades con escasas instalaciones físicas, insuficiente material didáctico, poca difusión de la cultura, pobre investigación científica, y una baja eficiencia terminal, asociado todo a una estructura universitaria deficiente que respondiera a las exigencias de la sociedad.

Hablar de calidad en educación, implica trascender en beneficio del perfil de egreso de los estudiantes, la razón de ser de nuestra profesión como docentes. Consideramos que esta calidad educativa tiene que ver con el desempeño docente como ejes articuladores entre procedimientos didácticos - pedagógicos y contextos escolares, de ahí que, hacer un diagnóstico situacional de nuestra práctica, nos lleve a reflexionar, desde una perspectiva crítica, qué tanto aportamos al objetivo de colaborar en la formación de profesionales competentes.

La presente contribución denominado diagnóstico situacional de la práctica docente de las Unidades Académicas de Enfermería de la Universidad Autónoma de Guerrero, presenta un reflejo de la práctica docente al utilizar todavía el dictado y la memorización como recurso didáctico-pedagógico, existiendo una relación vertical docente-alumno, haciéndose notar el autoritarismo, y el uso de calificaciones como medio de represión y control político, así mismo se permea la falta de congruencia en los métodos utilizados para efectuar la evaluación de los aprendizajes. Llama la atención el 48.6% de deserción escolar (Diagnóstico de la evaluación curricular de las escuelas de enfermería. Comisión Académica de la UAG 1990), y que el currículo

deberá contribuir a la formación académica promoviendo valores y actitudes en el campo del saber hacer, y el saber ser, mediante la filosofía educativa del aprendizaje significativo “aprender a emprender”.

Aspiramos a que el currículo de enfermería contribuya a la formación académica, y a través de él, los alumnos aprendan a: “ser personas y sujetos sociales, saber respetar y valorar el orden constitucional y la vida democrática, saber defender los derechos humanos y conservar el medio ambiente, saber razonar y actuar moralmente”.

Así, el contenido curricular debe promover el desarrollo de valores y actitudes que construyan el campo del saber, el saber hacer y el saber ser. Los docentes somos referencia en el proceso de aprendizaje, al actuar como guías, tutores, y modelos para que el proceso se lleve a cabo de manera eficiente. Los docentes de la UAG y de las escuelas de enfermería para una mayor profesionalización de su función además, tienen que saber planificar y conducir, - movilizand o otros actores- adquirir o construir contenidos a través del estudio o la experiencia, identificar obstáculos o problemas en el aula, ser observador, seleccionar estrategias en el desarrollo del proceso enseñanza-aprendizaje y así optimizar el tiempo, los recursos y la información, principios éticos sólidos expresados en valores, sólida formación pedagógica y académica, autonomía personal y profesional, amplia formación cultural, capacidad de innovación y creatividad.

Para que los docentes de la Licenciatura en Enfermería alcancen estos perfiles y competencias, es necesario su formación y actualización continua, con el compromiso de ser mejores cada día en una sociedad que demanda, mejores conocimientos, más y mejores resultados, pero sobre todo, mejor servicio a las necesidades sociales en beneficio de una mejor calidad de vida.

La Comisión Internacional de la Educación para el siglo XXI define uno de los objetivos centrales para la educación del futuro el “aprender a aprender” (CRESALC/UNESCO 1996), axioma que supone nuevas formas de enseñar y aprender habilidades y valores. El actor central del proceso es el alumno apoyado por un guía experto y un medio ambiente estimulante que sólo el docente y la escuela pueden ofrecer.

El maestro universitario es el elemento estructural de la vida académica institucional, y por ende su formación docente abatirá la problemática académica, tomando en cuenta el saber, el hacer, y el poder. (Peralta Heredia, Concepción. Et.al.2006)

La práctica docente entendida como transmisión y adquisición de conocimientos en un área determinada incluye técnicas didácticas pedagógicas, para la generación de aprendizajes, los cuales se deben de llevar a cabo de manera eficiente y eficaz, para contar con programas y objetivos claramente enmarcados en un currículum que traduzca calidad docente.

Ante los nuevos retos de la educación del siglo XXI, la situación antes descrita, el personal docente de las unidades académicas de enfermería de la UAG, debe repensar su quehacer, desde el paradigma del aprendizaje para la vida, por lo que, hay que educar para la democracia e identidad nacional, para la productividad y el crecimiento, la integración y la equidad social (Morín Edgar 1999). Para ello es necesario construir un poder, que parta de la reflexión crítica del hacer, y de la elaboración teórica que transforma el hacer en un campo del saber, produciendo así, un saber y un poder sobre el campo del hacer docente, institucional y social. Desde el modelo de la escuela tradicional, enseñar y transmitir podrían considerarse como sinónimos ya que la transmisión, en esta concepción, implica trasladar contenidos consolidados y sistematizados y lograr que el alumno los incorpore; el medio para lograrlo, es decir, el vínculo con el alumno, pasaba a un segundo plano.

Desde el modelo centrado en las teorías denominadas emergentes, el enseñar estaría ligado a la construcción de las estructuras mentales mientras que la transmisión del conocimiento pasaría a un segundo plano, adquiriendo una función instrumental y de mediación entre el docente y el alumno. Como lo señala el Informe final del proyecto: "La categoría transmisión en la práctica pedagógica" (Degl'Innocenti Marta Alicia et al. 2000).

El conocimiento en la pedagogía tradicional tiene un valor en sí mismo, el cual ocupaba el primer plano en la enseñanza (Puiggrós, A. 1990) y debía cumplir el objetivo político de integración social, dentro del marco utópico de libertad e igualdad que brindaba el iluminismo. Perdida esa utopía, el conocimiento ahora parece estar en un segundo plano, se impondría como primer paso para generar el vínculo para llegar al alumno; la motivación.

Desde la pedagogía crítica (Giroux, H. 1990), visión superadora de ambas perspectivas, se postula la necesidad de que el docente asuma la relación asimétrica del vínculo y la utópica significación social de su tarea. Un docente crítico, sabe que su objetivo es

lograr que el alumno comprenda e incorpore los contenidos y que el conocimiento es el objeto a transmitir, como en la escuela tradicional, pero reconoce, la importancia de analizar sus prácticas y representaciones para minimizar los riesgos de reproducción de la ideología dominante; trabaja para recuperar el valor político de la educación, la universalización de la cultura a través de un vínculo pedagógico no autoritario. La tarea docente, se entiende relevante como estrategia de adquisición de capital cultural para aquellos individuos o grupos que no tienen la oportunidad de obtener el mismo mediante herencia familiar.

La práctica docente debe ser objeto de estudio, de conocimiento, de intervención, y de transformación, en tanto constituye un producto histórico determinado, por lo tanto, la realidad se entiende como una articulación compleja de procesos. Se trata aquí de diagnosticar la realidad presente en la perspectiva de su transformación viable, dando cuenta de su estructura y dinámica y, de esta manera, construir un conocimiento orientado a mejorar. La Universidad Autónoma de Guerrero vive una situación crítica académica, lo que da como resultado una demanda importante de transformación.

Los planes de desarrollo y reforma académica universitaria, no pueden ser más productos de instancias centrales o de organismos verticales, según lo refiere la Comisión General de Reforma Universitaria (CGRU 2007). El mejoramiento de la calidad educativa debe basarse desde la reflexión – acción –transformación colegiada del quehacer académico cotidiano. La práctica docente se explica y cobra sentido en los procesos académicos amplios y en los sujetos de la docencia, y desde su análisis puede plantearse alternativas estratégicas, comprensivas de la complejidad de este quehacer y que den sustento a proyectos universitarios críticos, creativos, comprometidos y democráticos.

La práctica docente a nivel superior en las unidades académicas de enfermería, se debe de concebir como una actividad que garantice la continuidad del proceso histórico y de la conservación de la sociedad, esto, a través de un proceso de transformación, debido a la interacción del sujeto y el objeto de conocimiento con un enfoque crítico y analítico que lleve al alumno a la reflexión y transformación de su realidad.

A partir de esta concepción el presente trabajo se enfocó, en dos teorías del aprendizaje en la práctica docente: La conductista y la constructivista que engloban los postulados de Robert Gagne y David Ausubel.

El desarrollo de la práctica docente se constituye no solo de intenciones políticas y éticas, sino que este desarrollo debe estar basado en contextos institucionales que conserven y recreen o transformen las tradiciones de pensamiento y acción pedagógicas dentro de las cuales se forman los verdaderos docentes.

Finalmente esta investigación concluyo con una nueva visión para la formación de recursos humanos en el área de la salud, a partir de poner en práctica la tutoría docente, la cual se establece en forma clara que es un acompañamiento individualizado ofrecido a los estudiantes durante todo su trayecto escolar lo cual le permitirá adaptarse al medio universitario y al logro de los objetivos académicos que le permitan enfrentar su futura práctica profesional con calidad.

**Las** unidades académicas de enfermería insertas en el modelo educativo imperante ya descrito, y en donde la expansión y rapidez del crecimiento de la oferta educativa de la Universidad Autónoma de Guerrero en las tres regiones de más alta concentración poblacional en el estado para formar recursos humanos en salud, obligó en sus inicios a incorporar docentes sin tener práctica profesional y, por consiguiente, eran profesionistas que no tenían formación docente, por lo que su práctica la vino realizando de la misma manera con la que ellos fueron formados. Sin embargo, esta realidad ha evolucionado, los perfiles de formación en el área educativa han pasado del nivel licenciatura al de maestría y doctorado. Esta tendencia, consideramos, necesariamente pasará a mejorar los indicadores objeto de este informe, y por ende en los resultados del proceso educativo. La continuidad de este proceso de evaluación, como una política institucional, la confirmará.

El docente, por lo tanto, es la figura central en el proceso enseñanza aprendizaje, en tanto que la calidad educativa tiene una vinculación obligada con la calidad de los profesores.

La evaluación de la práctica docente, permite a las instituciones reflexionar sobre la enseñanza, su misión, su quehacer, y en su conjunto, sobre la calidad de la enseñanza que imparten.

Evaluar, proviene de la antigua palabra francesa (“avaluer”, de valorar, proviene a su vez de “valer” de válido).

Evaluación es la emisión de un juicio respecto de la calidad, el valor, la valía que puede tener una respuesta, producto o desempeño, con base en los criterios establecidos y los estándares del programa.

La evaluación de la práctica docente es concebida como una valoración de las competencias de los profesores; su finalidad está encaminada a obtener información que permita la toma de decisiones institucionales para lograr una mejor calidad de la enseñanza.

El trabajo académico (Ibarrola, M.1992) ha sido conceptuado por algunos autores, como la combinación muy variada de esfuerzos tendientes al descubrimiento, conservación, depuración, transmisión y la aplicación del mismo. En cada uno de estos esfuerzos se perfilan rasgos que caracterizan profesiones académicas distintas entre las que se identifican actualmente con claridad la docencia y la investigación, aunque se empiezan a perfilar nuevas profesiones: la administración, y la divulgación académica.

En cuanto a su evaluación (Llerena de Thierry.R.1991), uno de los enfoques sobresalientes que trasciende los procesos de ingreso y promoción, es considerada, como una estrategia académica que permite identificar y atender en forma pertinente los problemas asociados al desempeño académico y profesional de los docentes, con la finalidad de verificar, retroalimentar y mejorar la calidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

De acuerdo con estas interesantes visiones se conceptuó, para efecto del presente trabajo, a la evaluación como un proceso temporal que permite identificar eficiencia y eficacia del desempeño docente. Además, a través de la evaluación se obtiene un diagnóstico de necesidades, se infieren juicios, se establecen valoraciones y se toman decisiones para mejorar la práctica docente.

La práctica docente, actualmente comprende no sólo la impartición de cursos, sino un conjunto de actividades asociada con la tutoría y asesoría de los alumnos, así como la preparación de diversos materiales para el apoyo de las actividades formativas. De ahí que, la evaluación de la docencia sea un campo de estudio complejo. La opinión de los

alumnos, en la medida que son los principales favorecidos del ejercicio de la función docente, es central en este proceso, sin embargo se hacen necesarias otras aproximaciones, tales como la opinión de colegas, lo que le da una visión más amplia a la perspectiva dentro de la institución y, la opinión de expertos en metodología didáctica que ofrece un juicio más imparcial, pero centrado particularmente en los aspectos metodológicos del proceso de enseñanza.

Existen varios modelos, métodos y técnicas de evaluación al desempeño docente (Valdés Velos. H. 2002) los que se resumen en la tabla No 1

Tabla 1. Formas utilizadas en la evaluación del desempeño docente

Formas	Características
Autoevaluación	Carpeta o portafolio*
Evaluación de pares	Encuesta, entrevista
Evaluación por los alumnos	Encuestas*
Evaluación a través del aprovechamiento escolar	Exámenes colegiados
Métodos mixtos	Portafolio y encuestas

Fuente \* Evaluación que se propone sea utilizada para evaluar el desempeño docente en las cuatro Unidades Académicas de la DES de Enfermería de la UAG, (Comité de Reforma Universitaria. 2007)

Entre las variables susceptibles de ser evaluadas en las unidades académicas de enfermería, asociadas a la calidad de la docencia, tomamos en primer orden las que tienen que ver con la práctica docente. A juicio de diferentes autores, la opinión de los estudiantes, constituye el mecanismo más adecuado para evaluar dicha práctica, considerando las siguientes variables:

- A. Competencia Docente,
- B. Atención y dedicación hacia el alumno,
- C. Grado de participación del alumno en clase fomentado por el docente,
- D. Calidad de la evaluación realizada por el profesor
- E. Planificación –Programación del profesor

- F. Logro de los objetivos y metas de las unidades de enseñanza aprendizaje
- G. Asiduidad y puntualidad.

La asesoría y tutoría son dos actividades distintas, brindadas a los alumnos por los profesores, como componente esencial del quehacer docente. La tutoría consiste en un proceso de acompañamiento durante la formación de los estudiantes, la que se concreta mediante la atención personalizada a un alumno. Tiene como propósito contribuir a la elevación de la calidad del proceso formativo en el ámbito de la construcción de valores, actitudes y hábitos positivos, así como en la promoción de actividades intelectuales en los estudiantes.

Como parte de la práctica docente tiene una especificidad clara; es distinta y complementaria a la docencia frente a grupo, pero no la sustituye y se ofrece en espacios y tiempos diferentes a los de los programas de estudio. La tutoría así concebida, es una estrategia que se considera adecuada para lograr resultados en el mejoramiento integral del proceso formativo.

Por otra parte, la asesoría académica, es una actividad cotidiana en las instituciones educativas, se ofrece a los estudiantes en la modalidad de consultas que brinda el profesor fuera de su tiempo asignado a la impartición de cursos, para resolver dudas o preguntas sobre temas específicos que domina y que forman parte de la unidad de enseñanza aprendizaje que imparte.

Otra modalidad de la asesoría es la dirección de tesis, que constituye un proceso en el cual el estudiante se responsabiliza, junto con el tutor, del desarrollo de una serie de actividades académicas en el marco de un proyecto de investigación en el que ambos tienen un interés común. En este caso, el profesor brinda al alumno orientación y apoyo metodológico para llevar a cabo su trabajo de tesis.

Para evaluar algunas de estas actividades se requieren indicadores propios, diferentes a los utilizados para evaluar la docencia frente a grupo, y tienen que ver con la calidad de la asesoría, oportunidad en la comunicación, retroalimentación al estudiante en proceso de elaboración de tesis, racionalidad del tiempo requerido para la elaboración y terminación de la tesis por parte de los alumnos. A partir de estos criterios se pueden conocer las percepciones de los alumnos sobre esta actividad y, por tanto, pudieran ser evaluados a través de una encuesta aplicada a los estudiantes cuando terminan el

proceso de elaboración de tesis, de preferencia en fecha posterior al examen profesional.

La evaluación de las actividades de tutoría individual, también requieren de indicadores propios; la empatía y el respeto por el individuo, la capacidad para la acción tutorial, el conocimiento de la normatividad institucional, la disposición a atender a los tutorados y la orientación acertada de los alumnos, son las principales dimensiones a través de las cuales se puede evaluar el desempeño de los tutores.

### **Objetivo.**

El estudio se realizó con la finalidad de efectuar un diagnóstico situacional de la práctica docente de los profesores de las Unidades académicas de enfermería 1, y, 4 de la Universidad Autónoma de Guerrero para identificar la percepción del alumno en la calidad del desempeño de sus docentes.

### **Metodología**

El **diseño** fue transversal, retrospectivo y descriptivo, que incluyó una **muestra** por conveniencia de 275 alumnos, a quien se les aplicó un cuestionario de 34 preguntas integrados por 8 ejes de análisis, 7 de los cuales estuvieron centrados en la práctica docente y 1 en el desempeño del curso del alumno. **Tiempo** de 2 etapas, la primera etapa, inicio en Noviembre, y culminó en Diciembre 2004; la segunda etapa, inicio en Enero, 2004, y culminó en Octubre 2007 El **instrumento** utilizado es un cuestionario de liker con 3 opciones y, la valoración de cada eje se ponderó de la siguiente forma: Del 100% al 90% Excelente o Muy bueno, Del 70% al 89% Bueno o Medianamente bueno, Menor al 70% Crítico o muy crítico.

### **Resultados.**

Haciendo un análisis por indicadores podemos ver que no existen diferencias entre las dos unidades académicas de enfermería y que el comportamiento entre los indicadores por grupo es similar

Una de las primeras consideraciones efectuadas a estos resultados es con respecto, a las características de la práctica docente de la educación en enfermería. Sin temor a equivocarnos consideramos, que no estamos muy alejados de lo que son los supuestos

pasivos en los que está basada la educación en general en nuestro país. Si hacemos caso de esta aseveración, entonces podemos inferir que muchas de las características de la educación en enfermería se encuentran compartidas por ambas - basta con recordar que para acceder a nivel licenciatura se deben cursar previamente doce años en las “escuelas tradicionales”

Bajo esta mirada la investigación dentro de la práctica docente en enfermería se da dentro de una situación paradójica que resulta destacable. Por un lado se “enseña lo que hay que aprender” basado en una idea dogmática y abstracta de lo que es el método científico (pues pocas veces se logra “aterrizar en el mundo real”), por el otro, se espera que a través de aplicar “este sencillo método tradicional” el estudiante de enfermería de cualquier grado académico, sea capaz de planear y desarrollar su iniciativa y creatividad para emprender un futuro promisorio. Aquí la interrogante es, ¿cómo pedir aquello que en ocasiones ni los profesores somos capaces de desarrollar?

Por otro lado, no debemos desestimar la influencia que el medio ambiente educativo y social tiene en los que dé, un modo u otro, estamos inmersos en la práctica docente y por ende en el proceso educativo, tampoco olvidemos que la crítica es considerada en términos generales como “actitud negativa” y no como una aptitud hacia el conocimiento. De aquí deriva que es parte del proceso de la práctica docente para el propio profesor el ir reconociendo aquellos espacios donde sea posible el inicio de nuevas alternativas en la educación (pertinencia empírica) como se pone de manifiesto en un estudio en enfermería que nos muestra la importancia de considerarlo al realizar este tipo de estrategias educativas. (Méndez DI., Olvera SR., Espinosa AP.1999)

Considerando que los efectos de toda práctica docente requieren ser medidos para hacerse tangibles en cuanto al avance del aprendizaje del alumno: “que hablen los hechos”. Esto que puede resultar sencillo bajo otra mirada, dentro de nuestra perspectiva no lo es tanto pues el construir instrumentos que midan más allá del recuerdo de la información, que además nos permitan medir “lo que realmente queremos medir” buscando ser objetivos pero no dogmáticos (ni poseedores de la verdad absoluta), sólo se logra con lo que bajo esta corriente se denomina relevancia y

adecuación teóricas. (Viniestra VL., Aguilar AE 1999). Éstas tienen estrecha relación con el enfoque teórico que guía al proceso. Así, si nosotros estamos partiendo de un enfoque participativo de la educación, para ser congruentes tendremos que diseñar estrategias instrumentos e indicadores que nos permitan medir variables complejas propias de la práctica docente.

Así que los resultados que presentamos en esta investigación al estudiar las 34 respuestas de un total de 275 alumnos de nivel licenciatura en enfermería de la UAG.

La valoración obtenida de cada eje presentó los siguientes **resultados**, 1/45.53%; 2/53.94%; 3/48.77%; 4/66.02%; 5/42.23%; 6/67.71%; 7/52.34%; 8/38.58%. Los valores finales tienen una significancia ponderal del 51.89%, con resultado **crítico** en ambas escuelas.

La percepción de parte de los alumnos acerca de sus docentes ha hecho posible que el desempeño del alumno durante el curso sea del 45.52 % en ambas instituciones, el resultado del estudio fue muy bajo, el cual dista mucho de estándares de calidad en educación superior para una buena práctica docente

**Cuadro.1**

**DESEMPEÑO DURANTE EL CURSO DEL ALUMNO**

PREGUNTA	Enfermería 1			Enfermería 4			VALORACIÓN SITUACIONAL	
	Si %	No %	A veces %	Si %	No %	A Veces %	%	Interpretación
1.- ¿Tuve un desempeño adecuado en la asignatura de los profesores?	11.3	18.6	70.1	12.8	21.2	66.0	12.05	Muy crítico
2.- ¿Asistí a todas las sesiones del curso?	63.4	16.4	20.2	63.2	18.4	18.4	63.30	Crítico
3.- ¿Llegué	64.2	6.7	29.1	65.3	4.3	28.4	64.7	Crítico

puntualmente a todas las sesiones y permanecí en ellas hasta el final de cada sesión?							5	
4.- ¿Realicé todas las actividades y entregué todos los trabajos solicitados por los profesores?	68.6	3.0	28.4	68.1	3.5	28.4	68.35	Crítico
5.- ¿Dediqué 50 horas o más a la semana al curso impartido por los profesores?	18.6	67.2	14.2	19.8	65.2	15.0	19.20	Muy crítico
Total global	45.22	22.38	32.4	45.84	22.52	31.24	45.53	Crítico

Fuente: Cuestionario a los alumnos

Cuadro.2

COMPETENCIA DOCENTE

PREGUNTA	Enfermería 1			Enfermería 4			VALORACIÓN SITUACIONAL	
	Si %	No %	A veces %	Si %	No %	A veces %	%	Interpretación
6. ¿Domina el profesor los contenidos de la materia que enseña?	65.7	3.0	31.3	58.1	4.3	37.6	61.9	Crítico
7. ¿Los profesores son ordenados en la exposición de los temas?	69.7	5.2	25.1	44.2	6.3	49.5	56.9	Crítico
8. ¿Procuran los profesores relacionar los nuevos conocimientos con lo visto anteriormente?	61.9	4.5	33.6	63.1	6.4	30.5	62.4	Crítico
9. ¿Los profesores verifican al término de las sesiones si los alumnos han comprendido lo estudiado?	26.2	4.5	69.4	30.5	20.5	49.0	28.3	Crítico
10. ¿Son claros los	64.9	1.5	33.6	53.2	4.9	41.9	30.0	Crítico

profesores en sus exposiciones?							5	
11. ¿Usan los profesores medios variados de apoyo al aprendizaje?	51.5	5.9	42.6	58.6	6.8	34.6	55.0	Crítico
Total global	56.5	4.1	39.26	51.2	8.2	40.51	53.9	Crítico
	9			9			4	

Fuente: Ibid Cuadro 1

**Cuadro.3**

**ATENCIÓN Y DEDICACIÓN HACIA EL ALUMNO**

PREGUNTA	Enfermería 1			Enfermería 4			VALORACIÓN SITUACIONAL.	
	Si %	No %	A veces %	Si %	No %	A veces %	%	Interpretación
12. ¿Los profesores motivan a los alumnos para asistir a tutorías y resolverles dudas?	60.5	14.9	24.6	56.7	12.8	30.5	58.6	Crítico
13. ¿Demuestran respeto los profesores a los juicios y opiniones de los alumnos?	63.4	16.4	20.2	61.7	7.1	31.2	62.5	Crítico
14. ¿Dedican los profesores a los	8.9	10.5	80.6	9.9	5.7	84.4	9.4	Muy crítico

alumnos el tiempo necesario fuera de clase?									
15. ¿Los profesores brindan una atención individual a los alumnos que la solicitan?	26.2	67.1	6.7	35.4	59.7	4.9	30.8	Crítico	
16. ¿Tratan los profesores respetuosamente a todos los estudiantes?	78.4	13.4	8.2	86.6	2.8	10.6	82.5	Bueno	
Total global	47.4	24.4	28.0	50.0	17.62	32.32	48.7	Crítico	
	6	6		7			7		

Fuente: Ibid Cuadro 1

**Cuadro No.4**

**FOMENTO A LA PARTICIPACIÓN DEL ALUMNO**

PREGUNTA	Enfermería 1			Enfermería 4			VALORACIÓN SITUACIONAL	
	Si %	No %	A veces %	Si %	No %	A veces %	%	Interpretación
17. ¿Promueven los profesores la participación de los alumnos en la	58.3	8.9	32.8	55.3	12.8	31.9	56.8	Crítico

elaboración y exposición de los temas?								
18. ¿Motivan los profesores a los alumnos para preguntar y participar en clase?	71.6	6.0	22.4	73.0	1.4	25.6	72.3	Bueno
19. ¿Impulsan los profesores el trabajo en grupo?	83.6	3.0	13.4	83.7	5.7	10.6	83.6	Bueno
20. ¿Fomentan los profesores el diálogo, la reflexión y el debate sobre los temas tratados?	53.7	6.0	40.3	48.9	7.8	43.3	51.3	Crítico
Total global	66.7	5.98	27.22	65.25	6.92	27.8	66.0	Crítico
	9					5	2	

Fuente: Ibid Cuadro 1

**Cuadro.5**

**IDONEIDAD Y OBJETIVIDAD EN LA EVALUACIÓN**

PREGUNTA	Enfermería 1			Enfermería 4			VALORACIÓN SITUACIONAL	
	Si %	No %	A veces %	Si %	No %	A veces %	%	Interpretación
21. ¿Dan a conocer los	71.6	3.0	25.4	78.7	2.8	18.5	75.1	Medianamente bueno

profesores los criterios de evaluación por parte de los alumnos?								
22. ¿Son justos los profesores en las evaluaciones?	38.8	39.5	21.7	42.5	49.0	8.5	40.6 5	Crítico
23. ¿Usan los profesores diferentes mecanismos de evaluación según los objetivos a evaluar?	34.3	51.5	14.2	36.8	51.0	12.2	35.5 5	Crítico
24. ¿Entregan los profesores con oportunidad los resultados de las evaluaciones realizadas?	44.8	23.9	31.3	39.0	22.7	38.3	41.9	Crítico
25. ¿Informan los profesores a los alumnos sobre los problemas detectados en la evaluación?	16.4	68.0	15.6	19.2	71.6	9.2	17.8	Muy crítico
Total global	41.2 0	37.1 8	21.64	43.2 6	39.4 2	17.34	42.2 3	Crítico

Fuente: Ibid Cuadro 1

Cuadro .6

## PLANEACIÓN-PROGRAMACIÓN DEL PROFESOR

PREGUNTA	Enfermería 1			Enfermería 4			VALORACIÓN SITUACIONAL	
	Si %	No %	A veces %	si %	No %	A veces %	%	Interpretación
26. ¿Entregan los profesores oportunamente el programa de la materia y los criterios de evaluación?	72.4	.7	26.9	68.8	1.4	29.8	70.6	Medianamente bueno
27. ¿Distribuyen los profesores adecuadamente el tiempo y las actividades para cumplir todos los objetivos del curso o unidad de enseñanza aprendizaje?	69.4	9.7	20.9	48.2	7.8	44.0	58.8	Crítico
Total global	70.9	5.2	23.9	58.5	4.6	36.9	67.71	Crítico

Fuente: Ibid Cuadro 1

Cuadro.7

## ASIDUIDAD Y PUNTUALIDAD

PREGUNTA	Enfermería 1			Enfermería 4			VALORACIÓN SITUACIONAL	
	Si %	No %	A veces %	Si %	No %	A veces %	%	Interpretación
28. ¿Los profesores asisten a las sesiones programadas?	52.3	10.4	37.3	32.5	20.7	46.8	42.4	Crítico
29. ¿Los profesores inician con puntualidad las sesiones programadas?	50.7	3.0	46.3	28.4	14.9	56.7	39.5	Crítico
30. ¿Los profesores terminan puntualmente las sesiones programadas?	50.7	3.0	46.3	28.4	14.9	56.7	39.5	Crítico
Total global	51.2	5.46	43.3	29.7	16.8	53.4	52.3	Crítico
	4			6	3		4	

Fuente: Ibid Cuadro 1

Cuadro.8

## PERCEPCIÓN GLOBAL DEL DESEMPEÑO DOCENTE

PREGUNTA	Enfermería 1			Enfermería 4			VALORACIÓN SITUACIONAL	
	Si %	No %	A veces %	Si %	No %	A veces %	%	Interpretación
31. ¿Se lograron los objetivos en el curso?	50.7	16.5	32.8	39.7	10.6	49.7	45.2	Crítico
32. ¿Considera muy importante para su formación lo aprendido en las unidades de enseñanza aprendizaje?	50.7	12.0	37.3	40.5	18.4	41.1	45.6	Crítico
33. ¿Recomendaría usted a otros alumnos inscribirse en los cursos que imparten los profesores?	47.0	38.8	14.2	51.1	37.5	11.4	49.0	Crítico
34. ¿Cómo evaluaría globalmente el desempeño de sus profesores?	11.2	67.2	21.6	17.7	60.3	22.0	14.4	Muy crítico
Total global	39.9	33.6	26.47	37.2	31.7	31.05	38.5	Crítico
	3	2		3			8	

Fuente: Ibid Cuadro 1

## Conclusiones

1.- Una falta de vocación profesional del alumno en el área de enfermería, malos hábitos de estudio, irresponsabilidad en el desempeño como estudiantes, y una falta de definición de lo que quieren en verdad ser el día de mañana.

2.- El diagnóstico situacional de de la practica docente las unidades académicas de enfermería 1 y 4 manifiesta que sus maestros no dominan el contenido programático de su asignatura, son apáticos en la atención de sus alumnos, irresponsables e incongruentes en su labor docente, y con subjetividad de criterios de evaluación debido muy probablemente a que en su desempeño docente, no se han estado capacitando en tópicos pedagógicos, ni se han actualizando en su área de conocimientos, ni respetan las normas, reglas o actividades que deben de cubrir con responsabilidad.

3.-Los estudiantes no tienen una buena perspectiva de sus docentes ya que no los atienden con la calidad y con el “respeto” esperados por ellos, teniendo una mala imagen de manera general de su desempeño reflejado en sus valoración baja.

4.-El impacto reflejado en la evaluación de los alumnos manifiesta que su aprovechamiento de los aprendizajes es inadecuado, ya que no sienten el liderazgo de sus docentes al reflejar una percepción muy baja de ellos y el no desear recomendarlos para que otros de sus compañeros cursen las materias con ellos o, bien el deseo de los alumnos porque sus docentes no vuelvan a darles cátedra.

## Bibliografía

1. Comisión académica escuelas de enfermería de la UAG (1990).Diagnóstico de la evaluación curricular de las escuelas de enfermería.

2. CRESALC/UNESCO(1996)Ministerio de educación superior de la república de Cuba conferencia regional sobre políticas y estrategias para la transformación de la educación superior en América latina y el caribe provenientes de 26 países, reunidos en el palacio de las convenciones ciudad de la Habana Cuba, del 18 al 22 de noviembre.

3. Peralta-Heredia Irma Concepción, et al. (2006) Relación entre el desarrollo de postura y los antecedentes de formación docente y práctica educativa Centro de Investigación Educativa y Formación Docente, Guadalajara, Jalisco Unidad de Investigación Educativa, Centro Médico Nacional Siglo XXI Instituto Mexicano del Seguro Social. Rev. Med. Inst. Mex. Seg. Soc.; 44 (3): 197-201
4. Morin Edgar (1999) Los siete saberes necesarios. UNESCO Publicado en Octubre de por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura -.
5. Degl'Innocenti Marta Alicia et al. (2000) "La categoría transmisión en la práctica pedagógica". Universidad Nacional de Lomas de Zamora - Facultad de Ciencias Sociales - Programa de Fortalecimiento para la Ejecución de Proyectos de Investigación - Informe Final.
6. Puiggrós, A (1990). Sujetos, Disciplina y Currículum en los orígenes del sistema educativo argentino. Ed. Galerna. Buenos Aires Argentina.
7. Giroux, H. (1990) Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje. Piados/MEC; Barcelona.
8. Comisión General de Reforma Universitaria. (2007) Chilpancingo, Guerrero. UAG, México.
9. Ibarrola, M. (1992) "La evaluación del trabajo académico desde la perspectiva del desarrollo sui generis de la educación superior en México" CIIES No.7 pp.63-71 México
10. Llerena de Thierry,R.(1991) "Evaluación del personal académico." Perfiles educativos No.53-54, Julio-Diciembre. México. CISE-UNAM, pp.18-29
11. Valdés Velóz, H. (2002) "Encuentro Iberoamericano sobre evaluación del desempeño docente" Revista electrónica de la organización de estados Iberoamericanos. México Consultado el 20 de Febrero del 2007 en el World Wide Web: <http://.campus-oei.org/htm>.
12. Méndez DI. , Olvera SR., Viniegra VL., Espinosa AP. (1999) "Dos estrategias educativas en el manejo de pacientes con diálisis peritoneal intermitente".Rev. Enfem. IMSS; 1:pp.7-14
13. Viniegra VL. Aguilar AE. (1999) Hacia otra concepción del currículo. Un camino alternativo para la formación de investigadores. México IMSS.