

DOCENTES UNIVERSITARIOS Y LA IMPORTANCIA QUE OTORGAN A LAS COMPETENCIAS GENÉRICAS

UNIVERSITY TEACHERS AND THE IMPORTANCE THEY GIVE TO GENERIC COMPETENCES

Claudia Islas Torres¹
María del Rocío Carranza Alcántar²

Resumen

El desarrollo de competencias en el profesorado se considera prioritario en las instituciones de educación superior, pues esto implica tener educación de calidad, y asegurar que el estudiantado se forma con la instrucción de docentes competentes. Con base en lo anterior es que se llevó a cabo el estudio que aquí se presenta, el cual tuvo como objetivo analizar la opinión del profesorado universitario de un centro de estudios mexicano, con relación a las competencias docentes que consideran más importantes para el ejercicio de una práctica de calidad, así como la jerarquía que asignan a cada una de éstas en su desempeño. La investigación fue de tipo analítica, de alcance descriptivo, transversal, se aplicó el método cuantitativo como técnica para el análisis de datos. En el estudio participaron 131 profesores. Los resultados indican que los docentes dan el siguiente orden de importancia a las competencias, en primer lugar, la metodológica, le siguen la de comunicación, la interpersonal, la de planificación y gestión docente, la de innovación y finalmente la de trabajo en equipo, con lo que se observó la falta de formación en habilidades sociales de los encuestados.

Palabras clave: Competencias, Docentes, Universitarios, Investigación, Competencias genéricas.

Abstract

The development of competencies in the teaching staff is considered a priority in higher education institutions, as this implies having quality education, and ensuring that the student body is trained with the instruction of competent teachers. Based on the foregoing, the study presented here was carried out, which aimed to analyze the opinion of the university faculty of a Mexican study center, in relation to the teaching competencies that they consider most important for the exercise of a quality practice, as well as the hierarchy assigned to each of these in their performance. The research was analytical, descriptive, cross-sectional, the quantitative method was applied as a technique for data analysis. 131 teachers participated in the study. The results indicate that teachers give the following order of importance to competencies, firstly methodological, followed by communication, interpersonal, planning and teaching management, innovation and finally teamwork, with which the lack of training in social skills of the respondents was observed.

Recibido: 05 de mayo de 2020 /Evaluación: 10 de junio de 2020 / Aprobado: 05 de agosto de 2020

¹ Doctora en Sistemas y Ambientes Educativos, Profesora investigadora de tiempo completo, Centro Universitario de los Altos, de la Universidad de Guadalajara, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9929-4990>
cisl@ualtos.udg.mx

² Doctora en Sistemas y Ambientes Educativos, Profesora investigadora de tiempo completo, Centro Universitario de los Altos, de la Universidad de Guadalajara, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1410-9130>
mcarranza@ualtos.udg.mx

Keywords: Competences, Teachers, University, Research, Generic competences.

Introducción

En el contexto educativo el término competencia ha adquirido relevancia notable, toda vez que se considera como un concepto que en sí mismo encierra elementos que caracterizan la enseñanza y el aprendizaje del siglo XXI. En la literatura, es común encontrar artículos científicos o de divulgación que abordan situaciones en que las competencias de docentes y estudiantes son tomadas como parte de estudios empíricos, análisis de estados del arte, referentes teóricos, entre otros; por lo que la información existente al respecto es basta ya que es considerada desde diferentes posturas, fines y aplicabilidad.

En este sentido, las competencias se convirtieron en un enfoque que fue altamente promovido en los distintos niveles educativos, sobre todo en la formación superior, contexto que requirió que su comunidad académica se enfrentara a diferentes retos que les exigía generar cambios dirigidos a la mejora de la sociedad y el acercamiento al mundo laboral (Muñoz-Osuna, Medina-Rivilla, y Guillén-Lugigo, 2016). Es así, que, las competencias se constituyeron como un pilar en la formación del profesorado, por lo que fue necesario que éstas se consideraran y transmitieran con el sentido de darles la importancia que merecen en la praxis educativa (Sola, Marín, Alonso, y Gómez, 2020).

En su mayoría, las competencias son concebidas como la integración de conocimientos, actitudes y habilidades que permiten que una persona se desempeñe exitosamente en situaciones a las que se enfrenta de forma cotidiana (Caballero y Bolívar, 2015; Muñoz-Osuna, Medina-Rivilla, y Guillén-Lugigo, 2016; Naranjo, Celis, y Blandón, 2017; Lasnier, 2000).

Es por lo anterior, que los planes de estudio de distintas instituciones se han diseñado en torno a un modelo de formación basado en competencias que no solo tiene que ver con los elementos curriculares, sino también con la profesionalización de los estudios que se acercan a las cuestiones técnico disciplinares que requieren las profesiones a partir de los perfiles establecidos (Ramírez-García, González-Fernández, y Salcines-Talledo, 2018;).

Por esta razón es que el presente artículo expone un estudio transversal en el que se aplicó técnicas de análisis cuantitativo y cuyo objetivo fue analizar la opinión del profesorado universitario del CUALtos respecto a las competencias docentes importantes para el ejercicio de una práctica de calidad, así como la importancia que asignan a cada una de éstas en su desempeño.

Problematización

Al ser el enfoque por competencias un modelo adoptado en la educación superior, ha sido necesario identificar las distintas problemáticas asociadas a la implementación de éste, como una forma de enseñar y aprender que se concibe de diferentes maneras, en este sentido, la transformación del sistema educativo ha traído consigo que los docentes reciban formación sobre el tema, para que luego puedan aplicarlo y a su vez evaluar los resultados que produce, tarea que no ha sido fácil de implementar, puesto que en el entorno se habla de competencias pero hay divergencias notorias en su aplicación y concepción (Villarreal y Bruna, 2017). Por una parte, está la discusión de cuáles deberían ser las competencias que debe desarrollar un docente para enseñar a estudiantes que tienen diversas características y requieren movilizar sus aptitudes en el proceso de aprendizaje para enfrentarse a un mundo laboral cambiante y globalizado.

En distintas partes del mundo, el interés por el aprendizaje ha generado que los programas de estudio universitarios se configuren con una mirada hacia las necesidades de su contexto, de los sectores productivos y la internacionalización, lo que también ha ocasionado un cambio en el rol del docente para activar el del estudiante y que sus procesos de aprendizaje sean contextualizados en el momento y el entorno (Devlin y O'shea, 2012).

En este sentido, se espera que el profesorado muestre conocimientos profundos y actualizados en los contenidos que enseñan, que, además, tengan experiencia en la disciplina que imparte y de esta manera de sentido práctico a lo que transmite (Villaruel y Bruna, 2017). De tal forma que es necesario que posean competencias genéricas que les permitan explotar al máximo lo ya mencionado, éstas pueden ser específicas del proceso de enseñanza-aprendizaje, cognitivas y de gestión, técnicas y metodológicas, comunicativas, interpersonales, investigativas, tecnológicas, sociales, y muchas más, que según el autor que las aborde tienen una clasificación y prelación distinta, situación que deja dudas respecto a cuáles son las verdaderamente idóneas o útiles.

Para el caso que aquí se expone se tomó como referencia la clasificación de competencias de Torra, de Corral, Pérez, Triadó, y Pagés (2012) puesto que tras un análisis de la literatura se consideró que era la más clara y organizada en sus especificaciones, también se valoró la escala de competencias docentes organizacionales y didácticas para educadores elaborada por Dios, Calmaestra, y Rodríguez-Hidalgo (2018), sin embargo, se considero no apta para las pretenciones de este proyecto.

Otros estudios

Muñoz-Osuna, Medina-Rivilla, y Guillén-Lugigo (2016) realizaron un estudio de campo, descriptivo, cuantitativo y cualitativo en el que buscaron conocer las percepciones de docentes acerca de la jerarquización de competencias genéricas tomadas del proyecto Tuning Latinoamérica de 2007 y 2013. En los resultados que exponen indican que los procesos de aprendizaje en un sentido académico, estuvo por encima de las competencias interpersonales, por lo que se detectó una fuerte debilidad en la formación social.

Por otra parte Cejas, Mendoza, Alban, y Frías (2020) expusieron los resultados de una investigación con tinte positivista en la que toman como referente las competencias docentes requeridas para el 2030 (comunicación oral y escrita, habilidad para las relaciones interpersonales, capacidad para analizar e interpretar problemas, capacidad de establecer y mantener metas, análisis y razonamiento numérico, entre otras) en las que se encuentran básicas, genéricas y de organización y planificación. Los hallazgos que reportan tienen que ver con la caracterización teórica/operacional para la formación de competencias de diversos tipos, organizadas en función del dominio del ejercicio profesional.

A decir de Poblete, Bezanilla, Fernández-Nogueira, y Campo (2016) a través de una investigación realizada en la Universidad de Deusto, encontraron que la toma de conciencia por parte de los docentes da importancia a trabajar las competencias genéricas y a la forma en que ellos lo hacen, por lo que la planificación es una herramienta valiosa para incorporarlas en el marco de las asignaturas.

Los profesores suelen dar importancia al aspecto docente por lo que desde su postura es necesario recibir formación pedagógica integral, que les ayude a proyectar el desarrollo de las diferentes sinergias humanas para que le brinden significación a la practica pedagógica a través de un perfil integral de competencias, según los resultados expuestos por Gutierrez, Silva, Iturralde, y Mederos (2019).

En un estudio realizado por Sartor-Harada, Azevedo-Gomes, Pueyo-Villa, y Tejedor (2020) se analizó la percepción del profesorado vinculada al desarrollo de competencias a partir de proyectos de aprendizaje servicio. A través de un acercamiento mixto encontraron una percepción positiva de los docentes respecto a la adquisición de competencias relacionadas al ApS. El estudio recomienda prioritariamente la formación concreta en esta metodología principalmente.

Asimismo, Rodríguez, Zueck, Irigoyen, López, y Soto (2020) mencionan que para formar a estudiantes universitarios los docentes movilizan competencias que impactan en los trayectos académicos del alumnado, por lo que deben prepararse para adaptarse a los cambios,

transformar, desaprender, gestionar sus conocimientos, y ser agentes de cambio a través de la implementación de habilidades que implican el saber, saber ser y saber hacer, lo que requiere cognición, tecnologías de información, conocimiento pedagógico, conocimiento didáctico, y sobre estilos de aprendizaje.

Por otra parte Rivadeneira (2017) presenta una revisión de literatura que concluye con las competencias conceptuales, procedimentales y actitudinales del docente, observadas en tres momentos: la planificación, supervisión y valoración.

Zaldivar y Quiles (2021) realizaron un estudio en el que destacaron la importancia de la formación académica de los profesores para que estos reconozcan las competencias que identifican como más importantes en función de su edad y los años de experiencia laboral, en sus hallazgos destacan como mayormente valoradas aquellas competencias que corresponden a las dimensiones de metacognición, socialización y disposición para la docencia.

Como puede observarse en los estudios citados que hacen referencia a las competencias y sus clasificaciones son pocos los puntos en los que convergen, por lo que se dificulta encontrar investigaciones específicas que agrupen estas aptitudes de los docentes en el sentido en que Torra. et al., (2012) lo hacen.

Definición de competencias

El término competencia se popularizó a finales del siglo XX y fue la base para establecer diálogos entre profesores, situación que desvirtuó la finalidad y acepción concreta de este vocablo. En el contexto educativo, no debe olvidarse que tal expresión se origina en el mundo de las empresas y negocios, y en diversos casos se piensa como una cara de la educación economicista en función de su meta principal: preparar a trabajadores altamente cualificados para desempeñarse en economías del conocimiento (OCDE, 2010;).

En este sentido, es necesario identificar el campo semántico en que este término se clasifica y como se relaciona con otros conceptos, por ejemplo con el vocablo habilidad, ambos están relacionados entre sí y según Rychen y Salganik (2003) en (OCDE, 2010), una competencia es más que sólo conocimiento o habilidad de una persona, puesto que éstas involucran habilidades que requieren conocimiento complejo y la movilización de recursos psicológicos que incluye destrezas y actitudes destinadas a un entorno específico, además de la capacidad de comunicación efectiva, el manejo de tecnologías o actitudes para desempeñarse desde el ser y el estar.

El concepto competencia es muy extenso e incluye experiencias vividas, capacidades, valores y actitudes; diferenciándose de lo tradicional porque no se basa solo en la obtención de créditos o grados, sino en un enfoque holístico que integra la idea de que la educación surge desde diversas experiencias de vida, sigue un enfoque sistemático del desarrollo del conocimiento y habilidades, atribuibles a funciones o tareas específicas (EduTrends, 2015; Blaskova, Blasko, y Kucharcikova, 2014).

Para Villa y Poblete (2007) una competencia es el buen desempeño de una persona en ámbitos diversos y auténticos, cuando se basa en la integración y activación de conocimientos (cognición), normas, técnicas, procedimientos, habilidades y destrezas (procedimientos), actitudes y valores.

Según Roegiers (2010), una competencia pone en práctica diferentes capacidades y contenidos en una situación real. Además una capacidad es la facultad, o la aptitud para hacer algo es decir ejercer una actividad. Un contenido es un objeto de saber que a su vez designa contenido. Mientras una situación se considera como un medio en el que se realiza una actividad o se desencadena un acontecimiento. En conclusión, los tres elementos de una competencia son: contenido + capacidad + situación (López, 2013).

En el proyecto Tuning las competencias se entienden como la mezcla dinámica de atributos relacionados con conocimientos, habilidades, actitudes y responsabilidades que

describen los resultados de aprendizaje que alcanzan los estudiantes de un programa educativo (Muñoz-Osuna, Medina-Rivilla, y Guillén-Lugigo, 2016).

Por otra parte, el término competencia constituye también un concepto integrador porque unifica en uno solo los elementos ejecutivos e inductivos de la autorregulación de la personalidad dentro del proceso docente-educativo (Gutiérrez, Silva, Iturralde, y Mederos, 2019; Coronel, y Ñaupari, 2011).

Además, Zarifian (1999) citado por Torra, et al., (2012, p. 24)

concibe las competencias en una primera dimensión como la iniciativa y la responsabilidad que el individuo asume ante situaciones profesionales a las que se enfrenta y en una segunda dimensión como la inteligencia práctica de las situaciones, que se basa en los conocimientos adquiridos y los transforma, con mucha más fuerza a medida que aumenta la diversidad de situaciones.

Por lo polisémico de este término la reconstrucción del concepto competencias adquiere significados por las disciplinas o ámbitos por los que éste ha transitado, es por ello que para efectos de esta investigación se optó por las siete aproximaciones que Torra, et al. (2012, p. 30), expusieron, resumiendo las competencias de un docente como:

- Competencia interpersonal (CI): Promover el espíritu crítico, la motivación y la confianza, reconociendo la diversidad cultural y las necesidades individuales, creando un clima de empatía y compromiso ético.

- Competencia metodológica (CM): Aplicar estrategias metodológicas (de aprendizaje y evaluación) adecuadas a las necesidades del estudiantado, de manera que sean coherentes con los objetivos y los procesos de evaluación, y que tengan en cuenta el uso de las tecnologías de la información y comunicación (TIC) para contribuir a mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje.

- Competencia comunicativa (CC): Desarrollar procesos bidireccionales de comunicación de manera eficaz y correcta, lo cual implica la recepción, interpretación, producción y transmisión de mensajes a través de canales y medios diferentes y de forma contextualizada a la situación de enseñanza-aprendizaje.

- Competencia de planificación y gestión de la docencia (CPG): Diseñar, orientar y desarrollar contenidos, actividades de formación y de evaluación, y otros recursos vinculados a la enseñanza-aprendizaje, de forma que se valoren los resultados y se elaboren propuestas de mejora.

- Competencia de trabajo en equipo (CTE): Colaborar y participar como miembro de un grupo, asumiendo la responsabilidad y el compromiso propios hacia las tareas y funciones que se tienen asignadas para la consecución de unos objetivos comunes, siguiendo los procedimientos acordados y atendiendo los recursos disponibles.

- Competencia de innovación (CDI): Crear y aplicar nuevos conocimientos, perspectivas, metodologías y recursos en las diferentes dimensiones de la actividad docente, orientados a la mejora de la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Objetivo

Analizar la opinión del profesorado universitario del CUAAltos respecto a las competencias docentes importantes para el ejercicio de una práctica de calidad, así como la importancia que asignan a cada una de éstas en su desempeño.

Materiales y métodos

Diseño

La investigación fue de tipo analítica, de alcance descriptivo, transversal. Se aplicó como técnica para el análisis de datos el método cuantitativo (Bernal, 2016).

Participantes

La población que participó en el estudio fue la comunidad docente de un Campus de una Universidad pública del estado de Jalisco, México. La muestra no probabilística fue de 131 profesores 55 mujeres y 76 hombres, de éstos 9 profesores son menores de 30 años, 39 tienen edades entre los 30 y 39 años, 47 están entre los 40 y 49, y 36 tienen más de 50 años.

Instrumento

Para llevar a cabo el estudio se utilizó un instrumento tipo cuestionario denominado *Competencias docentes del profesorado universitario* (Torra, et al., 2012) mismo que fue diseñado para que el profesorado identificará de acuerdo con su experiencia y conocimientos aquellas competencias que le fueran más significativas en el ejercicio de su práctica, así como el orden de prelación que les asignaban en función de lo que conocían sobre éstas.

El instrumento fue construido por un grupo de investigadores catalanes por lo que tuvo que adaptarse al contexto de los profesores mexicanos, puesto que algunas palabras podrían significar algo distinto, lo que podría distorsionar el sentido de los ítems.

El cuestionario está estructurado por 3 secciones diferenciadas, la primera hace referencia a los datos sociodemográficos y académicos, la segunda corresponde a la valoración que el docente da a cada competencia y la tercera tiene que ver con la priorización que los docentes dan a las distintas competencias que se le exponen en el instrumento. Los profesores contestaron el cuestionario de forma impresa en el periodo de 2019/2020.

Las competencias que se exponen en este cuestionario son: interpersonal (CI), metodológica (CM), comunicativa (CC), planificación y gestión de la docencia (CPG), de trabajo en equipo (CTE) y de innovación (CDI).

Procedimiento

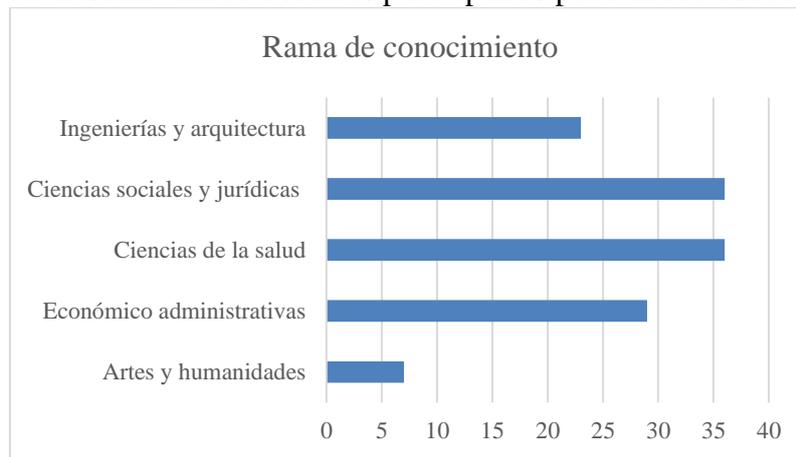
Se buscó a los profesores que tuvieran disponibilidad para contestar al cuestionario, se les entregó una versión impresa y después de que contestaran se realizó la captura de los datos obtenidos en un documento de Excel para preparar la base que se trataría estadísticamente. Para analizar los datos se utilizó el paquete estadístico SPSS versión 25, se aplicaron análisis descriptivos a través de medias, correlacionales y de relación con la prueba Chi².

Resultados

El cuestionario fue validado a través del método de consistencia Alfa de Cronbach que permite estimar la fiabilidad de un instrumento de medida a través de un conjunto de ítems que se espera que midan el mismo constructo o dimensión teórica (Frías, 1997). Para el caso que aquí se describe el valor de alfa obtenido fue de 0.962 por lo que se considera que el instrumento es excelente y mide lo que se pretende medir, asumiendo que los ítems se refieren a un mismo constructo y están altamente relacionados. Una vez validado el instrumento se procedió a obtener los resultados descriptivos que a continuación se presentan:

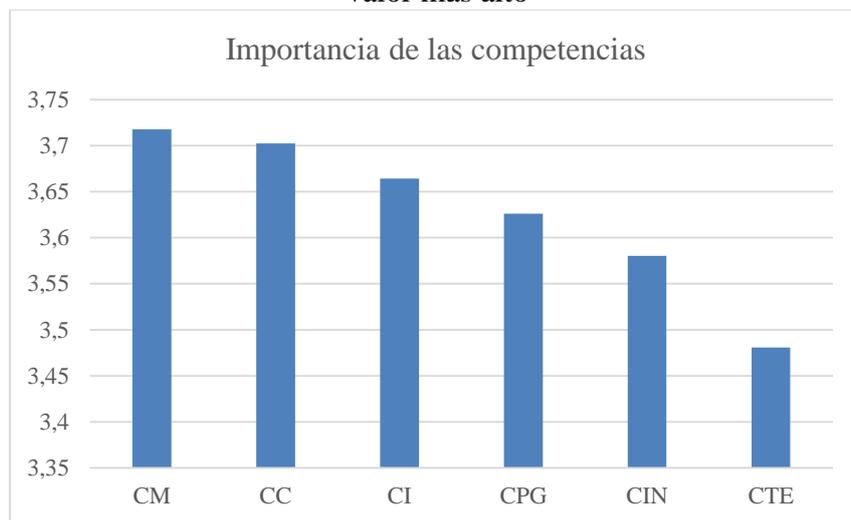
Como se observa en el gráfico 1 la mayor parte de profesores que contestaron al cuestionario fueron de las áreas de ciencias sociales y jurídicas, así como de ciencias de la salud. La otra cantidad representativa es de profesores de áreas económico-administrativas, de ingenierías y arquitecturas y en último lugar los docentes de áreas de artes y humanidades.

Figura 1. Distribución de docentes participantes por rama de conocimiento



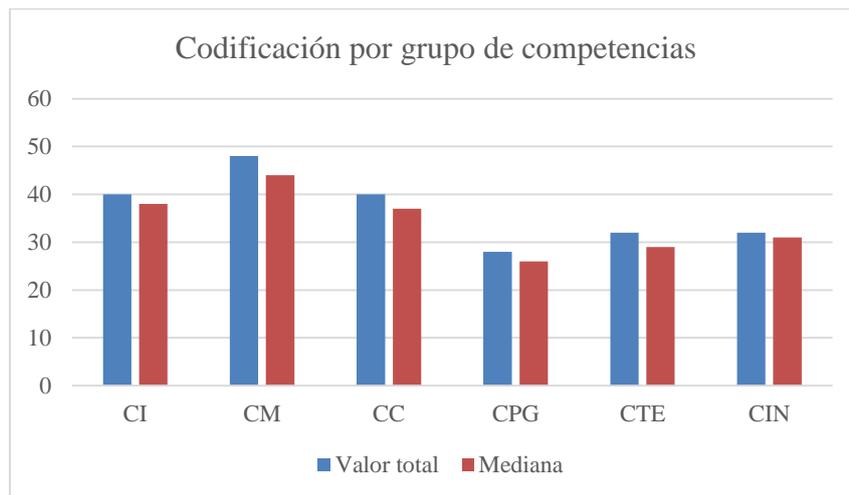
De acuerdo con los datos recolectados, en promedio los profesores dieron mayor importancia a la competencia metodológica, tal como se observa en el gráfico 2.

Figura 2. Representación de medias según la importancia de las competencias. Siendo 4 el valor más alto



De acuerdo con la codificación que se asignó a cada uno de los grupos de competencias se tiene que a mayor presencia del evento de estudio la mediana se mantiene en una distribución normal lo que indica que la importancia que los docentes dan a la competencia que se valora se mantiene en un valor alto.

Figura 3. Codificación por grupo de competencias, representación de la mediana



Al analizar con mayor detalle los datos obtenidos se observó que hay correlaciones importantes tal como se muestra en la tabla 1, donde se tomó como base los valores totales de las competencias. En este sentido, es significativo en un 95% que la rama de conocimiento correlaciona con las competencias metodológicas y comunicativas que fueron a las que los docentes asignaron mayor orden de prelación.

Tabla 1. Correlaciones

		Correlaciones						
		Rama de conocimiento	Categoría profesional	Total CM	Total CC	Total CPG	Total CTE	Total CNI
Rama de conocimiento	Correlación de Pearson	1	-.028	.255**	.242**	-.124	-.053	-.144
	Sig. (bilateral)		.753	.003	.005	.157	.549	.101
	N	131	131	131	131	131	131	131
Total CM	Correlación de Pearson	-.255**	.150	1	.684**	.725*	.650*	.718*
	Sig. (bilateral)	.003	.088		.000	.000	.000	.000
	N	131	131	131	131	131	131	131
Total CC	Correlación de Pearson	-.242**	.078	.684**	1	.668*	.728*	.564*
	Sig. (bilateral)	.005	.373	.000		.000	.000	.000
	N	131	131	131	131	131	131	131

Total CPG	Correlación de Pearson							
	Sig. (bilateral)							
	N							
Total CTE	Correlación de Pearson							
	Sig. (bilateral)							
	N							
Total CNI	Correlación de Pearson							
	Sig. (bilateral)							
	N							

** . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (2 colas).

Además del análisis de correlación, se buscó si existía relación entre la rama del conocimiento de los participantes y alguna de las competencias a las que habían asignado mayor importancia. Para lo anterior se realizaron pruebas de Chi², y se encontró que la rama de conocimiento está relacionada con la competencia interpersonal para el desarrollo del pensamiento reflexivo y crítico con un p valor de 27.126 a una significatividad de .001, así mismo se relaciona con el respeto a la diversidad cultural con un p valor de 20.788 y significatividad de .008. Como rama de conocimientos se hizo mención de las áreas económico administrativas, de salud, ingenierías, arte y cultura.

Por otra parte, la rama del conocimiento se vincula con la competencia metodológica para mantener la coherencia entre objetivos formativos, métodos de enseñanza-aprendizaje y procesos de evaluación representada por un p valor de 21.209 y significatividad de .007. También existe relación con diseñar y desarrollar actividades y recursos de enseñanza-aprendizaje, de acuerdo con las características del estudiante, la materia y la situación formativa con un p valor de 16.572 y una significatividad de .035. Además, se vincula con utilizar con criterio selectivo las TIC como apoyo y medio para el desarrollo y la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje con un p valor de 15.678 y significatividad de .047.

La rama del conocimiento se vincula también con la competencia comunicativa para estructurar el discurso según las características del contexto, el mensaje y las personas que sean destinatarias (p valor 23.676, significatividad .003), además con explicar con claridad y entusiasmo (p valor 15.829, significatividad .045).

Otra relación que también llamó la atención fue la categoría profesional con la competencia metodológica para planificar las actividades prácticas de forma que fomenten el autoaprendizaje y el desarrollo de competencias profesionales y personales (p valor 14.101, significatividad .029). Asimismo, también se vincula con utilizar las TIC de manera crítica e imaginativa para crear situaciones, entornos de aprendizaje que potencien la autonomía del estudiante (p valor 18.889, significatividad .004). Así como con seleccionar y aprender a utilizar las TIC del propio ámbito de conocimiento, disciplina, materia o profesión (p valor 19.809, significatividad .019).

Conclusiones y discusión

Lo expuesto en el apartado anterior muestra que el objetivo del estudio realizado se cumplió, al conocer y analizar la opinión del profesorado universitario con relación a las competencias docentes que consideraban más importantes para el ejercicio de una práctica de calidad, conjuntamente con la jerarquía que asignan a cada una de éstas en su desempeño; sobresalió que la competencia metodológica es la que consideran de mayor importancia, esto debido, quizá, a su práctica diaria, lo anterior coincide con los estudios presentados por Muñoz-Osuna, Medina-Rivilla, y Guillén-Lugigo (2016), al señalar que el sentido académico está por encima de otras competencias, además, estos resultados coinciden con lo descrito por (Mas-Trello y Olmos-Rueda, 2016) quienes como parte de su estudio establecieron un perfil competencial que requiere fortalecer la planeación que realizan los docentes para mejorar sus funciones.

La segunda y tercera competencia más importantes que el profesorado considera como fundamentales para la eficacia en la docencia, son la de comunicación, seguida por la interpersonal, mismas que le permiten el perfeccionamiento de su habilidad para que en un futuro los docentes alcancen referentes de calidad en el proceso de enseñanza y aprendizaje, tal como lo menciona Cejas, Mendoza, Alban, y Frías (2020). En este sentido, Ramírez-Asis, Espinoza, Esquivel, y Naranjo-Toro (2020), recomiendan que los docentes sepan controlar, comprender y regular sus emociones y las de los estudiantes para mantener un equilibrio en la enseñanza formal e informal, lo que pondría de manifiesto sus competencias de comunicación e interpersonales.

La planificación y gestión de la docencia, fue la competencia ubicada en la cuarta posición, seguida por la de innovación, lo que muestra una fuerte necesidad de formación en ambos temas, pues estas competencias se consideran como procedimentales, y si se les diera la importancia que requieren, se ayudaría a formar estudiantes universitarios con mayor y mejor aprendizaje, tal como lo menciona Rodríguez, Zueck, Irigoyen, López, y Soto (2020). Además, la planificación y gestión involucra la evaluación de los aprendizajes por lo que requiere de mayor valoración para que el docente desempeñe trabajo disciplinado y atento que garantice la calidad educativa (Acebedo-Afanador, Aznar-Díaz, y Hinojo-Lucena, 2017).

Finalmente los docentes respondieron que consideran a la competencia de trabajo en equipo como la menos importante, lo que indica, que en su opinión la participación y colaboración eficiente no es un aspecto relevante en su práctica, lo que coincide con los hallazgos presentados por Muñoz-Osuna, Medina-Rivilla, y Guillén-Lugigo (2016), al señalar que el profesorado considera más importante los procesos académicos que los interpersonales, situación que denota una fuerte debilidad en la formación de habilidades sociales de los encuestados, lo que de alguna forma limita el compañerismo y trabajo colaborativo generando en los docentes estados de ansiedad, estrés o burnout por no existir apoyo entre ellos mismos (Bedoya, Vega, Severiche, y Meza, 2017; Cejudo y López (2017).

Una de las limitaciones de este estudio es el hecho de que se consideraron sólo ciertas competencias, las expuestas en el instrumento aplicado por Torrá, et al; (2012), pues al hacer esto, los docentes se enfocaron únicamente en ellas, sin tener la opción de elegir alguna otra que consideraran como importante para su práctica docente. De igual manera tampoco se tomó en cuenta la competencia digital, tan necesaria en estos tiempos.

Finalmente se propone que este estudio sirva como referente para las instituciones de educación superior con relación al tipo de capacitación que los docentes requieren para el desarrollo de las distintas competencias, de igual manera se propone complementar la investigación con otras de tipo cualitativo que permitan obtener información de viva voz del profesorado sobre el por qué de su consideración en la relevancia e importancia de cada una de las competencias presentadas, esto permitiría conocer e inclusive prever si se logrará contar con

un profesorado habilitado para impactar de forma positiva y en la calidad del aprendizaje de los estudiantes.

Asimismo se sugiere como línea de investigación la construcción sintagmática del concepto de competencia para tener un referente epistémico que focalice la funcionalidad del término y éste no sea tan polisémico. De igual manera se recomienda el desarrollo de investigaciones donde se valoren las competencias blandas del profesorado ya que éstas han sido motivo de debate en la formación de estudiantes, pero cómo es que éstas podrán promoverse si no se sabe si los docentes las poseen y a su vez movilizan.

Referencias bibliográficas

- Acebedo-Afanador, M. J., Aznar-Díaz, I., y Hinojo-Lucena, F. J. (2017). Instrumentos para la evaluación del aprendizaje basado en competencias: estudio de caso. *Información tecnológica*, 28(3), 107-118. doi: 10.4067/S0718-07642017000300012
- Bedoya, E. A., Vega, N. E., Severiche, C. A., y Meza, M. J. (2017). Síndrome de quemado (burnout) en docentes universitarios: el caso de un centro e estudios del caribe colombiano. *Formación universitaria*, 10(6), 51-58. doi:http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062017000600006
- Blaskova, M., Blasko, R., y Kucharcikova, A. (2014). Competences and competence model of university teachers. *Procedia. Social and behavioral sciences*(159), 457-467. doi: 10.1016/j.sbspro.2014.12.407
- Caballero, K., y Bolívar, A. (2015). El profesorado universitario como docente: hacia una identidad profesional que integre docencia e investigación. *Revista de docencia universitaria*, 13(1), 57-77. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5027836>
- Cejas, M., Mendoza, D., Alban, C., y Frías, É. (2020). Caracterización del perfil de las competencias laborales en el docente universitario. *Revista científica de ciencias humanas*, 15(45), 23-37. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7407376>
- Cejudo, J., y López, M. L. (2017). Importancia de la inteligencia emocional en la práctica docente: un estudio con maestros. *Psicología educativa*(23), 29-36. doi:https://doi.org/10.1016/j.pse.2016.11.001
- Coronel, E., & Ñaupari, F. (2011). Relación entre inteligencia emocional y desempeño docente en aula en la Universidad Continental de Huancayo. *Apuntes de Ciencia & Sociedad*, 1(1), 27-32. <https://doi.org/10.18259/acs.2011006>
- Devlin, M., y O'shea, H. (2012). Effective university teaching: views of australian university students from low socio-economic status background. *Teaching in higher education*, 17(4), 385-397. doi:doi.org/10.1080/13562517.2011.641006
- Dios, I., Calmaestra, J., y Rodríguez-Hidalgo, A. J. (2018). Validación de la escala de competencias docentes organizacionales y didácticas para educadores. *RMIE*, 23(76), 281-302. Recuperado de <http://www.comie.org.mx/revista/v2018/rmie/index.php/nrmie/article/view/1148/1136>
- Gutierrez, M., Silva, M., Iturralde, S., y Mederos, M. C. (2019). Competencias profesionales del docente desde una perspectiva integral. *Revista Kilkana Sociales*, 3(1), 1-14. doi:https://doi.org/10.26871/killkana_social.v3i1.443

- Lasnier, F. (2000). *Réussir la formation par compétences*. París: Güerin.
- López, M. Á. (2013). *Aprendizaje, competencias y TIC*. México: Pearson.
- Mas-Trello, Ó., y Olmos-Rueda, P. (2016). El profesor universitario en el espacio europeo de educación superior. La autopercepción de sus competencias docentes actuales y orientaciones para su formación pedagógica. *RMIE*, 21(69), 437-470. Recuperado de <http://www.comie.org.mx/revista/v2018/rmie/index.php/nrmie/article/view/75/75>
- Muñoz-Osuna, F., Medina-Rivilla, A., y Guillén-Lugigo, M. (2016). Jerarquización de competencias genéricas basadas en las percepciones de universitarios. *Educación Química*(27), 126-132. doi:<http://dx.doi.org/10.1016/j.eq.2015.11.002>
- Naranjo, Á. M., Celis, L., y Blandón, O. M. (2017). Las competencias docentes profesionales: Una revisión del sentido desde diferentes perspectivas. *Revista Educación y Pensamiento*, 7-17. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6178588.pdf>
- Poblete, M., Bezanilla, M. J., Fernández-Nogueira, D., y Campo, L. (2016). Formación del docente en competencias genéricas: un instrumento para su planificación y desarrollo. *Educar*, 52(1), 71-91. doi:<http://dx.doi.org/10.5565/rev/educar>
- Ramírez-Asis, E., Espinoza, M., Esquivel, S., y Naranjo-Toro, M. (2020). Inteligencia emocional, competencias y desempeño del docente universitario: Aplicando la técnica de mínimos cuadrados parciales SEM-PLS. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 23(3), 99-114. doi:<https://doi.org/10.6018/reifop.428261>
- Ramírez-García, A., González-Fernández, N., y Salcines-Talledo, I. (2018). Las competencias docentes genéricas en los grados de educación. Visión del profesorado universitario. *Estudios pedagógicos*, XLIV(2), 259-277. doi:<http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052018000200259>
- Rivadeneira, E. M. (2017). Competencias didácticas-pedagógicas del docente, en la transformación del estudiante universitario. *Orbis. Revista científica de ciencias humanas*, 13(37), 41-55. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=70952383003>
- Rodríguez, A., Zueck, M. d., Irigoyen, H. E., López, S. J., y Soto, M. C. (2020). Competencias de un docente formador de estudiantes universitarios en la educación física. *Publicando*, 7(26), 48-53. Recuperado de <https://revistapublicando.org/revista/index.php/crv/article/view/2109>.
- Sartor-Harada, A., Azevedo-Gomes, J., Pueyo-Villa, S., y Tejedor, S. (2020). Análisis de las competencias docentes en proyectos de aprendizaje-servicio en la educación superior: La percepción del profesorado. *Formación Universitaria*, 13(3), 31-42. doi:<http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062020000300031>
- Sola, J. M., Marín, J. A., Alonso, S., y Gómez, G. (2020). Análisis de percepciones del estudiantado de Máster de secundaria respecto a las competencias profesionales del docente. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 23(2), 81-93. doi:<https://doi.org/10.6018/reifop.418601>
- Torra, I., de Corral, I., Pérez, M. J., Triadó, X., y Pagés, T. (2012). Identificación de competencias docentes que orienten el desarrollo de planes de formación dirigidos a profesores universitarios. *Revista de docencia universitaria*, 10(2), 21-56. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4020954.pdf>

- Villarroel, V. A., y Bruna, D. V. (2017). Competencias pedagógicas que caracterizan a un docente universitario de excelencia: un estudio de caso que incorpora la perspectiva de docentes y estudiantes. *Formación Universitaria*, 10(4), 75-96. doi:doi: 10.4067/S0718-50062017000400008
- Zaldivar, M., y Quiles, O. L. (2021). Percepción de competencias docentes en profesores universitarios de Ciencias de la Salud. *Educación Médica*(665). doi:<https://doi.org/10.1016/j.edumed.2021.02.002>