

Propuesta de un modelo de competencias docentes para la Educación Superior: un estudio de caso

Proposal for a model of teaching competencies for Higher Education: a case study

Artículo de investigación

Hadtyr Axheli García Ortega¹

axheli.garcia@uaslp.mx

Recibido: 21 de enero de 2020 Evaluado: 16 de febrero de 2020

Aceptado para su publicación: 6 de abril de 2020

Resumen

La Educación Superior actual orienta sus modelos educativos hacia las competencias y propicia una formación académica integral y significativa. Por consecuencia, un elemento sustancial para lograrlo, son los docentes. No obstante, la mayoría no muestra interés por la función pedagógica, debido a la investigación y producción científica, de modo que su profesionalización en el ámbito educativo queda rezagada. Ante esta problemática, es imprescindible conocer las competencias necesarias para el quehacer educativo. Por lo

Abstract

Today's Higher Education orients its educational models towards competences and promotes comprehensive and meaningful academic training. Therefore, a substantial element to achieve this is teachers. However, most do not show interest in the pedagogical function, due to scientific research and production, so that their professionalization in the educational field lags behind. Faced with this problem, it is essential to know the necessary skills for educational work. Therefore, a case study is presented, the aim of which is to propose a theoretical

¹ Doctorante en Educación por la Universidad Tangamanga de San Luis Potosí. Maestra en Educación por el Instituto de Ciencias Educativas del Instituto de Investigación y Posgrado de la Facultad de Psicología y Licenciada en Archivología por la Facultad de Ciencias de la Información, ambas por la Universidad Autónoma de San Luis Potosí. Profesora de Tiempo Completo en la Facultad de Ciencias de la Información, Universidad Autónoma de San Luis Potosí (México). ID ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7333-4058>

anterior, se presenta un estudio de caso, cuyo objetivo es proponer un modelo teórico de competencias docentes como base para la profesionalización en el ámbito educativo superior. La metodología trabajada es un enfoque mixto, los métodos utilizados fueron los teóricos, análisis y síntesis; empíricos, con la aplicación de instrumentos de un cuestionario para docentes, y una entrevista para alumnos; y estadísticos, para el análisis de los datos obtenidos; cuyos resultados muestran una discrepancia entre la perspectiva de este binomio en relación a las competencias presentadas. Se concluye que es inminente la necesidad de una actualización pedagógica por parte de los profesores, ante los cambios venideros que repercutirán en las nuevas generaciones.

Palabras clave: Competencias del docente, enseñanza superior, formación de docentes.

model of teaching skills as a basis for professionalization in the higher education field. The methodology worked is a mixed approach, the methods used were the theoretical, analysis and synthesis; empirical, with the application of instruments of a questionnaire for teachers, and an interview for students; and statistics, for the analysis of the data obtained; the results of which show a discrepancy between the perspective of this binomial in relation to the competences presented. It is concluded that the need for a pedagogical update by the teachers is imminent, given the coming changes that will have an impact on the new generations.

Keywords: Teacher skills, higher education, teacher training.

Introducción

Hoy en día, la sociedad tiene cambios constantes, lo que genera que los profesionales estén preparados para enfrentarlos, y esto requiere que las universidades preparen a sus estudiantes asegurando no sólo su eficacia en el progreso de las actividades y/o atribuciones en su contexto profesional, sino también asegurar su formación humanista. Por consiguiente, la Educación Superior propicia modelos de formación y planes de estudio con base a las competencias, como respuesta al avance en la incorporación de las tecnologías, los retos

intelectuales y los requerimientos actuales que demandan cada vez más aspectos transversales; por lo que la formación del estudiante debe ser integral, pero, ¿quién es un elemento sustancial en la formación por competencias para los futuros profesionales de la información? Sin duda, los docentes, quienes además de poseer experiencia profesional en su disciplina, tienen la responsabilidad de la docencia y lo que ésta involucra dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje. No obstante, la mayoría de los profesores de tiempo completo no muestran mucho interés por su función pedagógica, debido a sus otras actividades, principalmente en relación a la investigación, ya que ésta es directamente proporcional al reconocimiento y prestigio en el gremio institucional y científico, de modo que su profesionalización en el ámbito educativo queda un poco rezagada. Ante esta problemática, surge la necesidad de replantearse el cuestionamiento de que si los profesores cuentan con las competencias necesarias para la importante labor cotidiana del trabajo en el aula. Por lo anterior, este texto presenta un estudio de caso en la Facultad de Ciencias de la Información (FCI) de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí (UASLP), México, cuyo objetivo se centra en proponer un modelo teórico de competencias docentes como base institucional en la profesionalización de la planta académica y que podría considerarse para futuras investigaciones de esta índole. La metodología se encaminó con un enfoque mixto, los métodos utilizados fueron teóricos, con el análisis y síntesis; empíricos, con la aplicación de los instrumentos de un cuestionario para docentes, y una entrevista para alumnos; y estadísticos, para el análisis de los datos obtenidos; cuyos resultados muestran una discrepancia entre la perspectiva de este binomio en relación a las competencias y, es de forma general, una prueba piloto de una tesis doctoral sobre formación docente. El texto está estructurado en cuatro secciones: introducción, fundamento teórico de las competencias docentes en la Educación Superior; metodología trabajada y los resultados del estudio; la propuesta teórica del modelo de competencias docentes y; finalmente, las conclusiones y sugerencias; así como las referencias bibliográficas.

Dentro de los precedentes de las competencias, se encuentra que para 1996 la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) propone un nuevo modelo educativo basado en competencias, y para ello encomienda a Delors (1996) y a Morín (1999) coadyuvar con los organismos internacionales en la elaboración de informes que promuevan una educación para la vida. Dichos informes se enfocan en cuatro pilares del conocimiento (aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser); y siete saberes del conocimiento (el error y la ilusión, un conocimiento pertinente, enseñar la condición humana, la identidad terrenal, enfrentar la incertidumbre, la comprensión y la ética del género humano), que responden a una visión de la educación para la vida. En 1997 la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE) lanzó el Programa para la Evaluación Internacional para Estudiantes (PISA), con la finalidad de evaluar el perfil de egreso referente a la escolaridad obligatoria. En 1999, con la Declaración de Bolonia, participaron países de la Unión Europea con el fin de estandarizar los planes de estudios en el nivel superior desde el enfoque de competencias. Después, el Proyecto Tuning (2004-2008), buscó homogenizar las competencias profesionales en países de Latinoamérica, entre ellos México. Por consiguiente, una educación basada en competencias “debe asumir la responsabilidad de los cambios sociales, culturales y económicos, en el marco de la globalización, el crecimiento científico y el tecnológico que vive la sociedad actual” (Durán, 2016, p. 534). La importancia y la necesidad de llevar el enfoque educativo orientado hacia una vida en equilibrio, está vinculado con la situación actual en todo el mundo, y la finalidad es, como apuntan Puga & Saldaña (2016) “formar sujetos con desarrollo en el pensamiento crítico y resolver esos problemas (...) para poder aspirar a un trabajo y con esto garantizar a las empresas personal capacitado (...)” (p.29). Por ello, las competencias y la Educación Superior juegan una amalgama de cara a las exigencias de los sectores tecnológico, productivo, gubernamental y social, que se diversifican de manera acelerada, y exigen la formación integral en los estudiantes.

Las competencias docentes derivan del sentido intelectual y su complejidad “combinan habilidades, principios y conciencia del sentido y de las consecuencias de las prácticas pedagógicas; así como una reflexión y análisis sobre los contextos que las condicionan y que van más allá del aula” (Gómez & Rodríguez, 2019, p.78); y es por esto, que el compromiso del profesor universitario en su desempeño en el aula, no solo debe enfocarse en transmitir su conocimiento, sino debe ser un facilitador, un mediador y un guía en la aprehensión de éste, por lo que su obligación va más allá de su experiencia, tiene que estar más enfocado en el aspecto de la innovación en sus estrategias y métodos de enseñanza y aprendizaje, como bien señala Bell (2017) “a partir de su compromiso, el profesor (...) asumirá como propios los desafíos del proceso educativo y encontrará en ellos (...) medidas que favorezcan la superación de los obstáculos que puedan atentar contra la cristalización de sus competencias docentes” (p.101- 102). Para ello, deben ser conscientes de la importancia de su desarrollo profesional dentro del ámbito pedagógico, y evitar la problemática de la falta de preparación motivada por causas como apunta Figueroa (2018) perfil no pedagógico; falta de formación y profesionalización desde el trabajo; la nula utilización de herramientas innovadoras; y la tendencia de la investigación por encima de la docencia. De aquí radica la importancia de priorizar la formación en competencias docentes para responder a las necesidades de implementación de herramientas, contenidos, y aprendizajes. En consecuencia, el docente “constituye un pilar fundamental en la mejora de la calidad de la Educación Superior, la formación de las nuevas generaciones y la innovación educativa” (Alfaro & Alvarado, 2018, p.9). Por esta razón, la orientación actual en la Educación Superior requiere que sus docentes articulen: 1) especialidad en un campo científico, empresarial o tecnológico y, 2) conocimientos en las tecnologías (Dellepiane, 2014); a lo que podemos adicionar 3) capacidades didácticas – pedagógicas y 4) la gestión educativa. A estos roles es conveniente sumar modelos respecto a las competencias del docente universitario, necesarias para poder educar actualmente, las cuales se pueden apreciar en la *tabla I*.

Tabla I: Competencias docentes en la Educación Superior

Autor	Zabalza (2009)	Pimienta (2012)	Rivadeneira (2017)
Lugar	España	México	Ecuador
Competencias	Planificar el proceso de enseñanza – aprendizaje.	Organizar y animar situaciones de aprendizaje.	Ser un líder.
	Seleccionar y preparar los contenidos disciplinares.	Gestionar la progresión de los aprendizajes.	Facilitador del aprendizaje.
	Ofrecer informaciones y explicaciones comprensibles y bien organizadas.	Elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación.	Mediador entre el conocimiento y el aprendizaje.
	Manejo de tecnologías: *objeto de estudio. *Recurso didáctico. *Medio de comunicación.	Implicar a los alumnos en sus aprendizajes y en su trabajo.	Ser creativo, proactivo.
	Diseñar la metodología y organizar las actividades.	Trabajar en equipo.	Fomentar el trabajo en equipo.
	Comunicarse – relacionarse con los alumnos.	Participar en la gestión de la escuela.	Hacer uso de las tecnologías.
	Tutorizar.	Informar e implicar a los padres.	Debe pasar de la educación centrada en el docente a la educación orientada en el estudiante.
	Evaluar.	Utilizar las nuevas tecnologías.	Respetar la diversidad de aportaciones.
	Identificarse con la institución y trabajar en equipo.	Afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión.	Gestionar sus propios recursos didácticos y de aprendizaje.
	Organizar la propia formación continua.	Promueve la responsabilidad y la autonomía del estudiante.	

Fuente: Elaboración propia

Se puede observar que los autores enfatizan aspectos vinculados a la innovación en los estilos didácticos, la pro actividad en alumnos, acompañamiento estudiantil, adaptación al contexto en el que se desenvuelven, compromiso del profesor con los problemas institucionales y la actualización constante en el uso de tecnologías como parte de sus procesos de enseñanza y aprendizaje. En razón de lo anterior, la obligación de los profesores es, como apunta Urrutia (2018) “asegurar la aplicación de las mejores prácticas educativas en la formación de los estudiantes” (p. 44), y

esto requiere de dos aspectos importantes; el primero, una didáctica contemporánea, utilizar métodos que sean atractivos y motivadores, “con mayor énfasis en la virtualidad” (Hernández, 2018, p.143) y con ello lograr el aprendizaje significativo; y el segundo aspecto, el lado humanitario por parte del docente, esto es, generar un ambiente de confianza en el grupo, conocer las problemáticas y asuntos importantes para cada uno de los alumnos, los cuales son factores necesarios para su formación integral, es decir, el profesor debe situarse en las fronteras del conocimiento. También deben desarrollar habilidades que integren “tecnologías de información y comunicación, como medio instrumental y didáctico, desarrollar destrezas cognitivas y el esfuerzo crítico para aprender, desaprender y reaprender desde las tendencias actuales” (Gómez & Rodríguez, 2019, p.79). En consecuencia, no puede enseñarse una disciplina sino se cuenta previamente con las bases en torno a técnicas, estrategias y métodos de enseñanza y aprendizaje. El docente está forzado a la actualización pedagógica permanente y al conocimiento de los avances teóricos y metodológicos de la disciplina que constituye su campo de estudio específico y, a su vez, debe conocer las consecuencias que deparan en el aula los actuales estilos de vida; y con ello se espera, como bien indica Vergara (2018), impactar en su práctica pedagógica, positiva, o negativamente. Por lo tanto, las competencias del profesor se vuelven un factor clave en el desarrollo total de los alumnos, y debe responder a elegir el camino correcto para que el aprendizaje cambie de ser tradicionalista, en donde únicamente el papel activo lo jugaba el profesor, ahora la didáctica pasa a ser novedosa, y es aquí en donde la formación pedagógica, tecnológica y la creatividad, tiene que ser fundamental dentro del perfil docente. Por lo tanto, la formación docente se vuelve un elemento ineludible en la Educación Superior, y por ello, “se requiere elevar la formación pedagógica” (Cáceres et al., 2013, p.1). Es así, que las competencias docentes se centran en grandes dimensiones, las cuales se indican en la *tabla II* y, a su vez, enriquecen las señaladas en la tabla anterior y engloban la capacidad para educar, no solo como una actividad más en la universidad, sino como todo un compromiso holístico que implica la educación. Por consiguiente, la formación docente se vuelve un factor

ineludible en la enseñanza superior, y por ello, “se convierte en un elemento clave para enfrentar el desafío dentro del nuevo modelo educativo por competencias; de no hacerlo probablemente continuaría repitiendo errores y fallas aprendidas durante el período de estudiantado” (Durán, 2016, p. 531).

Tabla II: Dimensiones de las competencias docentes

Autor	Frade (2009)	Dellepiane (2014)	Aguiar & Rodríguez (2018)
Lugar	México	Argentina	Cuba
Dimensiones	Diagnóstica Ética Cognitiva Lógica Empática Comunicativa Lúdico - Didáctica Metacognitiva	Cognitivas Sociales Pedagógicas Técnicas Investigativas	Pedagógica – didáctica Interactiva Investigativa Productiva Especificadora Institucional

Fuente: Elaboración propia

Ahora, los roles han cambiado, el profesor es menos protagónico, y su didáctica funge como una guía, y otorga el papel activo al estudiante, quien tiene las herramientas necesarias para contrastar y llevar los conocimientos teóricos a la práctica al desarrollar sus propias capacidades. Por esto, las funciones docentes de acuerdo con Clavijo (2018) pasan a ser formativas, de gestión, investigación y proyección social, las cuales dependerán indudablemente de los contextos social, económico y político, necesidades institucionales, identificar áreas de desarrollo, recursos, innovación y gestión educativa.

Metodología y métodos

La metodología empleada parte de un enfoque mixto con un alcance exploratorio y descriptivo; en este caso solo se caracterizó la situación tal como se desarrolla dentro del contexto de la FCI, sin influir en él, a fin de extraer una generalización significativa. Para el estudio, los métodos de investigación se centraron en los siguientes: 1) teóricos, análisis y síntesis de las fuentes documentales como

fundamento teórico; deductivo, que permitió identificar el contexto general de las competencias docentes; y 2) empíricos, encuesta y entrevista aplicada a docentes y alumnos respectivamente, para determinar las disimilitudes pedagógicas; y 3) estadístico, para el procesamiento de datos obtenidos.

Respecto a la población y muestra, cabe señalar que este centro educativo es muy pequeño tanto en comunidad de alumnos, docentes, administrativos e infraestructura; por lo tanto, la muestra representa el sesenta y cinco por ciento (65%) de la población de la planta docente (entre tiempos completos, técnicos académicos y asignatura), de un total de veinte (20). En relación a los alumnos, únicamente se consideraron cada uno de los más altos promedios de los ocho (8) grupos correspondientes a los semestres en curso (primero, tercero, quinto y séptimo), es decir, un alumno por semestre, el cual representa el cincuenta por ciento (50%). Tanto profesores como estudiantes están adscritos a la Licenciatura en Gestión Documental y Archivística de la FCI en la UASLP. Lo anterior, es una muestra no probabilística en donde “la elección de los elementos depende de las características de la investigación” (Hernández, Fernández & Baptista, 2014, p.177). Los instrumentos aplicados fueron dos, un cuestionario para los docentes y una entrevista para los alumnos; el primero estuvo diseñado e integrado por diez (10) categorías basadas en las competencias de Zabalza (2009), Pimienta (2012) y Rivadeneira (2017) en donde se presentan las capacidades docentes y su descripción para que seleccionaran el grado de aplicación en su práctica educativa, para la cual se utilizó el método de escalamiento de Likert, con una valoración de opciones de: 1= nunca, 2) algunas veces, y 3) siempre, contando con espacio libre para mencionar ejemplos.

El segundo instrumento, la entrevista, se diseñó de tipo semiestructurada con fines exploratorios, porque esta tipología, como señalan Troncoso-Pantoja & Amaya-Placencia (2017) “son de gran ayuda para evitar que el entrevistado entregue más información de la necesaria” (p.331). Fue conformada por cinco interrogantes abiertas que generalizan las competencias aplicadas a los docentes, se emplearon preguntas reflexivas que ayudaron a aclarar y definir las áreas de preocupación del

estudiante. Después de la aplicación de los instrumentos que se enfocaron en los componentes seleccionados para la identificación del nivel de competencias que poseen los docentes universitarios en la Facultad, se hizo el análisis estadístico con la información obtenida que permitió la comparación de datos, a partir de la interpretación de la percepción de los participantes.

Resultados

El análisis de los instrumentos se enfocó en los componentes seleccionados para identificar la percepción tanto del profesor como del alumno en razón a las competencias docentes. Los resultados más representativos y que concretan las categorías para el estudio dentro del contexto institucional, arrojan la siguiente información:

La mayoría de los docentes, un setenta por ciento (70%) afirma que ha tomado algunos *cursos* respecto a competencias, tecnologías y/o recursos educativos; sin embargo, no implementan nuevas estrategias en el aula, lo que incide directamente en seguir en la enseñanza tradicional al no aprovechar oportunidades de innovación. El treinta por ciento (30%) restante no asiste a los cursos, en su mayoría, por falta de interés.

Respecto al indicador de la *planeación de clase*, el sesenta por ciento (60%) de los docentes manifestó que la realiza únicamente al inicio del semestre conforme al contenido de la asignatura, y el otro cuarenta por ciento (40%) por parcial o semanal. Al contrario, los alumnos perciben que la mayoría de sus maestros no la realiza, y sienten que las actividades solo se las indican “por poner algo” y no les justifican su finalidad.

El siguiente indicador son las *estrategias didácticas*, en donde el cuarenta por ciento (40%) de los docentes mencionó el uso de técnicas grupales como actividad primordial en el aula, seguido de un treinta por ciento (30%) que utilizan las relacionadas con la indagación de conocimientos previos. También un veinte por ciento (20%) expresó el empleo de las técnicas de búsqueda y organización de la información. El resultado más bajo fueron las estrategias de comprensión, con solo

un diez por ciento (10%) de aplicación en las clases. Por su parte, los alumnos entrevistados refieren el trabajo en equipo como la actividad principal en la mayoría de sus asignaturas.

El uso y manejo de las *tecnologías de información y comunicación* como parte del proceso de enseñanza y aprendizaje, es señalada por los profesores con un noventa por ciento (90%) que siempre utilizan los recursos informáticos dentro del salón o, en su lugar, en los laboratorios, como las diapositivas, plataformas virtuales, redes sociales y software; y solo un diez por ciento (10%) menciona que algunas veces hace uso de recursos audiovisuales. Al contrario, los estudiantes participantes perciben que las tecnologías son exclusivas para las materias derivadas de la línea curricular de tecnologías del plan de estudios de la licenciatura y no en el resto de las asignaturas.

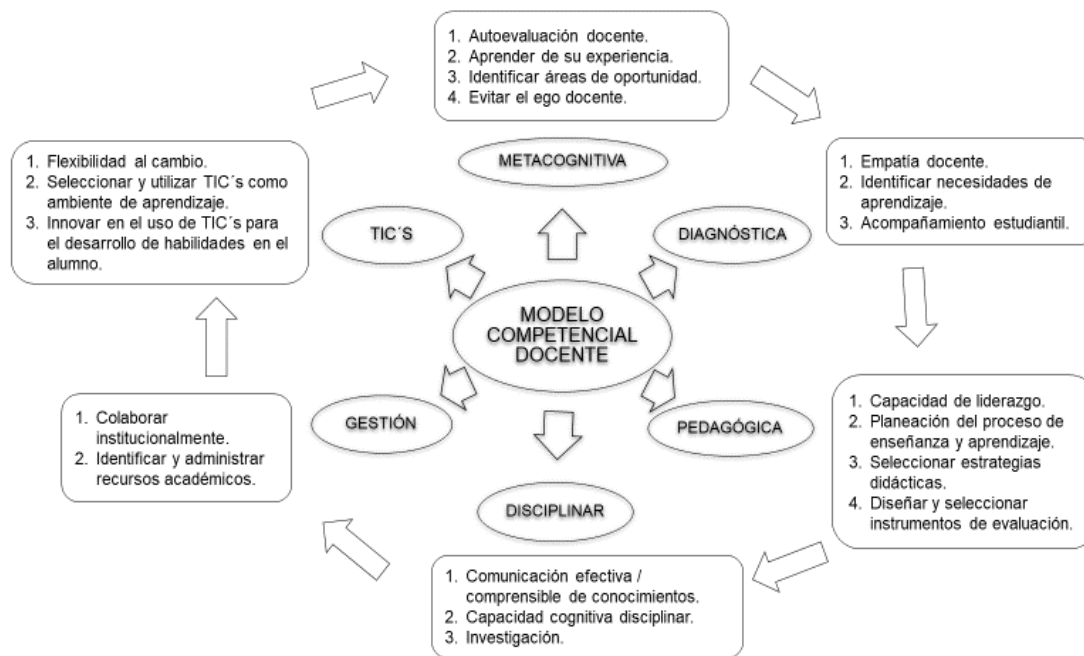
En relación a la *evaluación*, un sesenta por ciento (60%) de los docentes indicó que utilizan siempre las rúbricas como instrumentos evaluativos a lo largo del semestre, seguido por un veinte por ciento (20%) que emplea el examen escrito, y el resto con un empate de diez por ciento (10% - 10%) cada uno, listas de cotejo y el portafolio de evidencias. La percepción de los alumnos fue diversa, mencionaron ensayos, exposiciones, portafolio, proyectos y control de lectura como su medio de evaluación.

Por último, el indicador relativo a la *comunicación efectiva de la información*, arrojó que un setenta por ciento (70%) de los profesores siempre la realiza, manteniendo una disposición y atención constante con el alumno para alguna inquietud académica; y el treinta por ciento (30%) restante, indicó que solo algunas veces es efectiva. Por su parte, los estudiantes manifestaron la distinción al momento de impartir las clases, cuando perciben el empeño en la planeación académica, a diferencia de profesores que llegan a improvisar tareas debido a sus otros compromisos y/o funciones administrativas. Los resultados reflejan la problemática del estudio sobre la necesidad de determinar un modelo competencial que responda la reflexión de la importancia de la profesionalización en el ámbito educacional, lo que propiciaría un crecimiento pedagógico significativo.

Propuesta

Con base al estudio presentado y considerando los aportes teóricos de Zabalza (2009), Pimienta (2012), Rivadeneira (2017), Frade (2009), Dellepiane (2014) y Aguiar & Rodríguez (2018), se propone el siguiente modelo de competencias docentes (figura 1) que podría ser considerado en la Educación Superior para coadyuvar en la necesidad de una formación docente permanente, acorde a las exigencias contemporáneas. La propuesta está conformada por seis dimensiones, y cada una contempla de dos a cuatro capacidades básicas que el profesor deberá desarrollar como parte de su trabajo diario:

Fig. 1: Propuesta de modelo de competencias docentes en la Educación Superior



Fuente: elaboración propia

1. *Metacognitiva:* el docente lleva a la reflexión su práctica educativa, detectando sus fortalezas sin caer en el egocentrismo, y sus debilidades, las cuales tendrá que trabajar éticamente y visualizarlas como posibles áreas de oportunidad. Las capacidades a desarrollar son: la autoevaluación docente,

aprender de su experiencia, identificar áreas de oportunidad y evitar el ego docente.

2. *Diagnóstica*: reconocer las características de cada grupo y sus necesidades de aprendizaje conforme al contexto social, cultural e institucional; seguimiento oportuno y no solo en el plano académico, sino también afectivo. Las capacidades serán: empatía docente, identificación de necesidades de aprendizaje y acompañamiento estudiantil.
3. *Pedagógica*: la figura del profesor en el aula deberá corresponder a un líder con una responsabilidad de conducción de la clase, desde la planeación académica, la metodología de enseñanza hasta los recursos de evaluación. La actualización constante será pieza fundamental en este aspecto. Sus capacidades se relacionarán con: el liderazgo, planeación del proceso de enseñanza y aprendizaje, seleccionar estrategias didácticas y diseñar y seleccionar instrumentos de evaluación.
4. *Disciplinar*: el perfil docente tendrá que considerar un equilibrio entre las funciones de la investigación propia de su campo específico junto con la actividad educacional. Las capacidades serán: comunicación efectiva y comprensible de conocimientos, capacidad cognitiva disciplinar y la investigación.
5. *Gestión*: deberá existir un compromiso institucional cuyo objetivo sea la mejora en la calidad académica que se oferta en el contexto. Sus capacidades serán: colaborar institucionalmente e identificar y administrar los recursos académicos.
6. *Tecnologías de información y comunicación*: La apertura al cambio y a la renovación en el área tecnológica, favorecerá la dinámica de las metodologías de enseñanza y aprendizaje, al mismo tiempo que será atractivo para los estudiantes. Las capacidades a desarrollar serán: flexibilidad al cambio, seleccionar y utilizar las tecnologías de información y comunicación como ambiente de aprendizaje e innovar en el uso de las mismas para el desarrollo de habilidades en el alumno.

Con la implementación del modelo, se esperaría un cambio representativo institucional en torno a la visión de las competencias docentes, motivo por el cual, se tendrían que considerar diversos aspectos para su establecimiento, que aluden desde su planeación estratégica, gestión, seguimiento y valoración continua del profesor, con fines de progreso académico que, indudablemente, recae en la preparación integral del alumno.

Discusión

Respecto al apartado sobre el fundamento teórico de las competencias docentes en la Educación Superior; se señalaron los antecedentes sustanciales y el marco contextual de las competencias y el enfoque educativo resultado de éstas, así como también se indicaron los campos de actuación del docente universitario: disciplinar, tecnológico, didáctico – pedagógico y gestión. Asimismo, se mostraron seis aportaciones de autores que fungieron como marco de referencia para la propuesta del modelo teórico, y hacen hincapié en que la capacidad para educar debe ser de forma holística, que englobe innovación didáctica, autonomía en el estudiante, empatía y acompañamiento estudiantil, el profesor tiene que adaptarse y actualizarse al contexto institucional, tecnológico y social en el que se desenvuelven sus alumnos. Enseguida, se indicó la metodología bajo un enfoque mixto, con la utilización de los instrumentos del cuestionario para docentes y la entrevista para alumnos, permitiendo con ello, obtener dos visiones distintas del estudio de caso e indican lo siguiente:

1. Llama la atención la falta de interés y empatía hacia los cursos, diplomados, talleres y eventos académicos relativos al ámbito educacional, haciendo a un lado el compromiso ético y vocacional de la docencia.
2. Las competencias correspondientes a la planeación académica, tecnologías, evaluación y comunicación efectiva de la información, son consideradas por parte de los docentes como las más altas en cuestión de empleo en el aula y desarrollo de sus capacidades. Las más bajas son las relativas a las didácticas.

3. En contraparte, la percepción de los alumnos es que sus profesores, en general, apuestan más por sus actividades administrativas y de investigación antes que la docencia, aunado a que el uso de herramientas tecnológicas solo se limita al uso de dispositivos y videos, salvo únicamente las que tienen relación con la línea curricular propias de tecnologías, como digitalizar y automatizar información; también se percatan de la poca diversidad didáctica, que incide en su proceso de enseñanza y aprendizaje.

Conclusiones

Este texto favorecerá, en primer lugar, a la comunidad objeto de estudio; al conocer las disimilitudes entre el panorama del profesorado que señala una valoración medianamente buena en relación a sus competencias, y el panorama del estudiante, que evidencia la falta de formación docente. El estudio también contribuirá a la Educación Superior en general, como elemento teórico para reflexión y meditación personal acerca de la necesidad de una actualización pedagógica persistente.

Se cumplió el objetivo general del trabajo, al plantear la propuesta teórica del modelo de competencias docentes, conformada por seis dimensiones sustanciales: metacognitiva, diagnóstica, pedagógica, disciplinar, gestión y tecnologías, los cuales contemplan capacidades básicas pero necesarias para el trabajo cotidiano en el aula, mismas que coadyuvarán en una formación docente permanente, acorde a las exigencias sociales actuales. Se espera que, con su implementación, se realice un cambio valioso institucionalmente, al considerarlo como eje prioritario dentro de las actividades docentes, sobre todo para los de tiempo completo.

Finalmente, la postura que se asume es que los profesores universitarios (la mayoría) no posee una formación normalista o pedagógica, y por consecuencia, el desarrollo de sus competencias dependerá de un proceso permanente y continuo, y es imprescindible que el profesor conciba este compromiso que repercutirá en la preparación no solo académica, sino también social y emocional del alumno. Se

espera que el documento sirva como base para posibles estudios futuros y se nutra más con aportaciones futuras.

Referencias bibliográficas

- Aguiar, X. y Rodríguez, L. (2018). La formación de competencias pedagógicas en los profesores universitarios. *Educación Médica del Centro*, Vol. 10(2), 141–159. Recuperado de <https://www.medigraphic.com/pdfs/edumecentro/ed-2018/ed182k.pdf>
- Alfaro, G. y Alvarado, S. (2018). El perfil de profesores universitarios de universidades públicas y privadas en la carrera de Educación. *Actualidades Investigativas en Educación*, Vol. 18(2), 1–21. Recuperado de <https://doi.org/10.15517/aie.v18i2.33161>
- Bell, R. (2017). Identidad profesional y componentes de las competencias profesionales del docente universitario en el siglo XXI. *Yachana, Revista Científica*, Vol. 6(2), 94–105. Recuperado de <http://revistas.ulvr.edu.ec/index.php/yachana/article/view/478/267>
- Beneitone, P. (2004-2008). *Proyecto Tuning América Latina*. Bilbao: Universidad de Deusto. Recuperado de <http://tuning.unideusto.org/tuningal/index.php?option=content&task=view&id=169&Itemid=198>
- Cáceres, M., Lara, L., Iglesias, C., García, R., Bravo, G., Cañedo, C., y Valdés, O. (2013). La formación pedagógica de los profesores universitarios. Una propuesta en el proceso de profesionalización del docente. *Revista Iberoamericana de Educación*, Vol. I (33), 1-15. Recuperado de <https://rieoei.org/RIE/article/view/2900>
- Clavijo, D. (2018). Competencias del docente universitario en el siglo XXI. *Espacios*, Vol. 39(20), 22. Recuperado de <http://www.revistaespacios.com/a18v39n20/a18v39n20p22.pdf>
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI. Madrid: Santillana / UNESCO.
- Dellepiane, P. (2014). *Propuesta de un modelo de capacitación docente mediado por TIC en Educación Superior*. Grupo Santillana Argentina. Universidad Argentina de la Empresa. Recuperado de http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/26467/ponencia_ead_dellepiane_paola_andrea.pdf?sequence=1

- Durán, A. (2016). Formación en competencias del docente universitario. *Educere*, Vol. 20(67), 529–538. Recuperado de <https://bit.ly/33YJeGt>
- Figuroa, E. (2018). Formación pedagógica permanente para profesores universitarios. *Atlante: Cuadernos de Educación y Desarrollo*. Recuperado de <https://bit.ly/2DX6V7z>
- Frade, L. (2009). *Desarrollo de Competencias en el aula*. Comisión Nacional de los Libros de Texto Gratuitos. 317 – 326.
- Gómez, J. y Rodríguez, C. (2019). Las competencias del profesor universitario en los entornos tecnológicos de información y comunicación. *CIENCIAMATRIA*, Vol. 5(8), 75–97. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7088732>
- Hernández, P. (2018). Formación para una práctica reflexiva. En C. d. Educativa, *La formación del docente y la práctica reflexiva*. (Primera ed., pp. 139 - 164). San Luis Potosí, México: CINADE.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. (6a. Ed.). Ciudad de México: McGraw-Hill.
- Morín, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. (Trad. Mercedes Vallejos Gómez). París, Francia: Santillana / UNESCO.
- Pimienta, J. (2012). *Las competencias en la docencia universitaria. Preguntas frecuentes*. Cd. de México: Pearson educación.
- Puga, J., y Saldaña, A. (2016). Profesionalización docente en el nivel superior necesidad ante el reto de la formación integral de los estudiantes universitarios. En I. Velasco & M. Páez (Eds.), *Los retos de la docencia ante las nuevas características de los estudiantes universitarios* (pp. 24–33). Recuperado de https://www.ecorfan.org/proceedings/CDU_XI/TOMO_11_3.pdf
- Rivadeneira, E. (2017). Competencias didácticas-pedagógicas del docente, en la transformación del estudiante universitario. *Orbis*, Vol. 13 (37), 41-55. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/709/70952383003.pdf>
- Troncoso-Pantoja, C. y Amaya-Placencia, A. (2017). Entrevista: guía práctica para la recolección de datos cualitativos en investigación de salud. *Revista de la Facultad de Medicina*, Vol. 65(2), 329-332. Recuperado de <https://dx.doi.org/10.15446/revfacmed.v65n2.60235>
- Urrutia, J. (2018). Programa para desarrollar las competencias didácticas de los docentes universitarios. El desarrollo de competencias didácticas de los docentes universitarios. *Didasc@lia: Didáctica y Educación*. Vol. 9(2), 37-52. Recuperado de <file:///C:/Users/Axheli/Downloads/Dialnet-ProgramaParaDesarrollarLasCompetenciasDidacticasDe-6596583.pdf>



- Vergara, M. (2018). La reflexión de la práctica: un camino para la resignificación de la formación de docentes. En C. d. Educativa, *La formación del docente y la práctica reflexiva*. (Primera ed., pp. 193-219). San Luis Potosí, México: CINADE.
- Zabalza, M. (2009). *Competencias docentes del profesorado universitario: calidad y desarrollo profesional* (2a ed.). Madrid: Narcea.