

<https://doi.org/10.23913/ride.v10i20.647>

Artículos Científicos

Competencias docentes: brecha entre teoría y percepciones en la Universidad Autónoma de Chihuahua

Teaching skills: Gap between theory and perceptions in the Autonomous University of Chihuahua

Competências de ensino: lacuna entre teoria e percepções na Universidade Autônoma de Chihuahua

María del Carmen Gutiérrez-Diez

Universidad Autónoma de Chihuahua, México

cgutierrez@uach.mx

<https://orcid.org/0000-0001-9159-3283>

Laura Cristina Piñón Howlet

Universidad Autónoma de Chihuahua, México

lpinon@uach.mx

<https://orcid.org/0000-0002-1176-2567>

Alma Lilia Sapién Aguilar

Universidad Autónoma de Chihuahua, México

lsapien@uach.mx

<https://orcid.org/0000-0001-7222-2612>



Resumen

La educación superior requiere de una transformación significativa en sus procesos de enseñanza-aprendizaje debido al cambio significativo del entorno actual. Este nuevo contexto exige adaptaciones sustanciales en todos los aspectos asociados, particularmente por parte de los docentes. Por ello, se realizó un análisis de brechas para contrastar diferencias entre la importancia y el nivel de desarrollo de competencias académicas en docentes de la Universidad Autónoma de Chihuahua (UACH). Para esto, se aplicó una encuesta en línea a 372 profesores para evaluar seis factores que agrupan los dominios de las competencias docentes establecidas por la UACH como un perfil deseable. Se realizó un análisis cuantitativo descriptivo de medias y conglomerados. A partir de las agrupaciones arrojadas por el análisis estadístico, se demostró que las evaluaciones respecto a la importancia y desarrollo de las competencias docentes se polarizan al considerar la antigüedad de los docentes: los de mayor antigüedad evalúan consistentemente de manera más baja tanto la importancia como el desempeño logrado, en comparación con quienes tienen menos de 15 años como profesores. Asimismo, es evidente que se requiere replantear la participación docente en torno a varias de las competencias, como procesos de investigación, tutorías y valoración del desarrollo de competencias. Por lo tanto, se concluye que es necesario considerar la manera en que la antigüedad afecta la evaluación de las percepciones hechas según su importancia y nivel de desempeño.

Palabras claves: competencias docentes universitarias, educación superior, México, universidad pública.

Abstract

Higher education must undergo a significant transformation in teaching-learning processes due to a radical change in the environment in which they work. This new context requires substantial changes in all associated aspects, particularly by professors. That is why a gap analysis was undertaken, in order to contrast differences between importance and level of development of academic competencies in professors of the Autonomous University of Chihuahua (UACH). An online survey was applied to 372 collaborators where six factors that grouped the domains of teaching competencies, established by the UACH, were evaluated as a desirable profile. A quantitative-descriptive analysis of means and

conglomerates was performed, which showed that, according to the groupings thrown by the statistical analysis, the evaluations regarding the importance and development of the teaching competences are polarized when considering the antiquity of the teachers. Those with the greatest seniority consistently assess the importance and performance achieved in a lower way, compared to those with under 15 years of experience as teachers. Likewise, it's evident that it is necessary to rethink professors' participation regarding several of the competences, such as research processes, students tutoring, and evaluation of the development of competences. It is necessary as well to consider how Seniority affects the evaluation of the perceptions made, regarding their importance and level of performance, considering that with a simple perception survey it is not possible to adopt measures that optimize the curricular model implemented by the institution.

Keywords: teaching skills, higher education, Mexico, public university.

Resumo

O ensino superior requer uma transformação significativa em seus processos de ensino-aprendizagem devido à mudança significativa no ambiente atual. Esse novo contexto requer adaptações substanciais em todos os aspectos associados, principalmente pelos professores. Por esse motivo, foi realizada uma análise de lacunas para contrastar as diferenças entre a importância e o nível de desenvolvimento de competências acadêmicas em professores da Universidade Autónoma de Chihuahua (UACH). Para isso, uma pesquisa on-line foi aplicada a 372 professores para avaliar seis fatores que agrupam os domínios de competências de ensino estabelecidos pela UACH como um perfil desejável. Foi realizada uma análise quantitativa descritiva de médias e agrupamentos. A partir dos agrupamentos fornecidos pela análise estatística, demonstrou-se que as avaliações quanto à importância e desenvolvimento das competências de ensino são polarizadas quando se considera a antiguidade dos professores: aqueles com maior antiguidade avaliam consistentemente tanto a importância quanto o desempenho alcançado, comparado com aqueles com menos de 15 anos como professores. Da mesma forma, é evidente que é necessário repensar a participação docente em torno de várias competências, como processos de pesquisa, tutoriais e avaliação do desenvolvimento de competências. Conclui-se, portanto, que é necessário considerar a

maneira pela qual a antiguidade afeta a avaliação das percepções realizadas de acordo com sua importância e nível de desempenho.

Palavras-chave: competências de ensino universitário, ensino superior, México, universidade pública.

Fecha Recepción: Diciembre 2019

Fecha Aceptación: Abril 2020

Introducción

Las universidades y la sociedad en general se hallan inmersas en una constante evolución generada principalmente por el vertiginoso cambio tecnológico, lo que ha ocasionado que los docentes deban actualizarse en muchos aspectos de manera continua para poder dar respuesta a las demandas del entorno actual. En este contexto, el aprendizaje no puede ser circunscrito a tiempos y lugares específicos, pues es necesario disponer de alternativas para incorporar los nuevos conocimientos teóricos y prácticos que se adapten a la nueva sociedad de conocimiento (Castells, 1999; Díaz, 1993; Duart y Martínez, 2001; Duart y Sangrá, 2000).

A partir de este mundo globalizado y tecnológico que se ha filtrado en todos los aspectos de la convivencia humana, se señala la necesidad de una reforma del currículo universitario. Este debe incorporar las habilidades tecnológicas requeridas tanto para estudiantes como para maestros, así como la gran cantidad de datos e información disponibles en línea (Cano, 2008). De este modo se podrán generar conocimientos y actitudes —elementos de las competencias— para resolver los diversos problemas que aquejan e impiden el desarrollo de las sociedades.

Diferentes autores están convencidos de que el nuevo paradigma educativo que surge en la actualidad está basado en el aprendizaje colaborativo y en red, razón por la cual el individuo debe incorporarse a la sociedad del conocimiento, origen del desarrollo social y económico (Barrón, 2009; Harasim, Hiltz, Turoff y Teles, 2000).

El papel que juega la educación superior, por tanto, se debe enfocar en orientar, mejorar y fortalecer las competencias requeridas para funcionar en este entorno, las cuales deben ser incluidas en la formación de los estudiantes. Solo de este modo se podrá cumplir con las exigencias de un contexto globalizado y cada vez más competitivo al que se deben

adaptar los docentes para poder orientar de la forma más idónea a los estudiantes en el proceso de aprendizaje (Barrón, 2009; Cano, 2008; Harasim *et al.* 2000; Llanga, Guacho, Cuadrado y Guacho, 2018; Morín, 1999; Tobón, 2012; Unesco, 2012).

Lo anterior constituye una realidad a la cual no es ajena la Universidad Autónoma de Chihuahua (UACH), por lo que se decidió convocar a un grupo de profesores universitarios con el propósito de elaborar un perfil de competencias docentes y diseñar un marco de referencia que estableció seis factores que agrupan diversas destrezas deseables en un docente de educación superior. En este proceso, se tomó en cuenta la importancia (dominio deseado) que los participantes otorgaban a cada competencia del perfil académico del docente universitario, así como el nivel de desarrollo o dominio de estas (dominio existente).

A partir de una autoevaluación diagnóstica se procuró detectar brechas que se pueden emplear para proponer estrategias para estimular en los profesores competencias que se ajusten a los retos actuales.

Marco teórico

Se ha definido que el modelo educativo de la UACH se sustenta en tres ejes básicos: 1) educación basada en competencias, 2) flexibilidad curricular y 3) procesos educativos centrados en el aprendizaje. Estos, en conjunto, apuntan hacia el desarrollo de prácticas educativas orientadas hacia la interdisciplinariedad, el trabajo grupal, el conocimiento aplicado a realidades concretas y el papel del docente como coordinador y facilitador del aprendizaje, aunado a la participación activa del estudiante.

El concepto *competencia* no se limita a un nivel únicamente cognitivo, pues también se ha incluido la visión de los aspectos procedimentales y actitudinales. El término *competencias* se refiere a saber-hacer y reconocer las consecuencias de tales acciones, de ahí que incluya conocimiento, técnicas, valores y responsabilidad sobre los resultados obtenidos (Marín, 2003; Marín, Guzmán, Márquez y Peña, 2013).

Al intentar definir el perfil de los docentes existe cierta tendencia a considerar la orientación vinculada con la enseñanza, así como una carencia de prioridades sobre las cualidades y conocimientos necesarios. Por ello, se sugiere establecer un punto

intermedio, donde exista claridad y precisión en el perfil establecido, así como una nítida jerarquía de prioridades en relación con lo que se pretende lograr.

Por este motivo, a continuación se ofrecen algunos aportes de diversos autores, quienes describen las competencias ideales que deberán de desarrollar los docentes universitarios. Por ejemplo, y de acuerdo con Race (1998), hay cuatro condiciones que se combinan y repercuten en la formación superior: 1) explosión del conocimiento y su respectiva obsolescencia; 2) revolución de las tecnologías de la información y comunicaciones, omnipresentes en la educación superior; 3) velocidad con que el conocimiento se aprende efectivamente, y 4) empoderamiento del estudiante, como consecuencia del cambio de la docencia al aprendizaje.

Para Rodríguez (2003), por otra parte, la universidad del siglo XXI será irreconocible, ya que estará sumergida en un entorno dominado por las tecnologías, lo que obligará al docente universitario a desarrollar una nueva identidad que combine los nuevos roles y funciones de acuerdo con los emergentes escenarios definidos.

Otros autores visualizan a la universidad según tres grandes funciones: enseñanza, investigación y servicio (Salinas, 1999). Otros, como Barnett (2002), mencionan la complejidad a la cual se enfrenta como institución, al ser cuestionada y desafiada continuamente. Por eso, diferentes expertos afirman que se deben generar nuevos modelos de educación superior (Morín, 1994, 1999; Tobón, 2006, 2012), donde se actualicen no solo los planes de estudio, sino también las metodologías de enseñanza-aprendizaje.

En medio de todas estas sugerencias evolutivas, el perfil idóneo del docente pareciera ser aquel capaz de desarrollar competencias para reconocer y evaluar las diferentes formas de aprendizaje. Aunado a esto, se requiere de un docente investigador que se mantenga actualizado con la información generada en su campo y que se pueda sensibilizar respecto a las cuestiones laborales de sus estudiantes. En pocas palabras, es indispensable contar con un profesional que pueda manejar los diferentes procesos de enseñanza-aprendizaje en las distintas modalidades (presenciales y virtuales), tomar en cuenta las aspiraciones de sus estudiantes, reconocer el impacto de la globalización para incorporarlo al currículo, así como la diversidad de orígenes de los alumnos y sus necesidades de inclusión y apoyo para desarrollar actividades apropiadas según las situaciones suscitadas en clase (Fielden, 2001; Zabala y Arnau, 2008).

A las anteriores recomendaciones, otros autores añaden que no se suelen crear soluciones reales que promuevan el diseño y la planeación del proyecto formativo o la organización de los recursos físicos (condiciones del ambiente de trabajo), para lo cual se deben promover la inclusión de recursos tecnológicos, la tutoría y la asesoría individualizada al estudiante, el trabajo colaborativo con otros docentes, así como los sistemas de evaluación y revisión de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje. Asimismo, se debe considerar el estudio sobre cómo se genera y difunde el conocimiento en cada campo disciplinar, lo que exige una profunda reflexión acerca de la propia práctica docente. Todo esto sin dejar de lado la comunicación personal y la ética para asumir por completo la amplia gama de compromisos profesionales, laborales y sociales que le permitirán al docente actuar con justicia en sus evaluaciones (Rodríguez, 2003; Zabalza, 2003). Esto significa que el profesional universitario debe ser capaz de ejercer su libertad de pensamiento con responsabilidad para que a partir de su propia experiencia promueva el desarrollo permanente de conocimientos y habilidades (Perrenoud, 2007, 2011).

Tomando en cuenta esas variables, en el presente trabajo se ha realizado un análisis de brechas para comparar el estado real de las competencias de profesores de la UACH respecto a la importancia que se les concede a estas y su respectivo nivel de desarrollo. De este modo se intenta generar una reflexión que permita fortalecer de forma continua el perfil docente deseado mediante un programa que se ajuste a sus necesidades formativas, establecidas según las exigencias de la actual educación superior universitaria.

Método

La investigación contó con la participación de 372 docentes universitarios, seleccionados a partir de una población compuesta por 3390 profesores. El tamaño de la muestra con que se trabajó supone un error de +/- 5 % estimado, para un nivel de confianza de 95 % y bajo la situación más desfavorable en que la $p = q = 0.50$. El proceso de muestreo realizado fue aleatorio estratificado. La recolección de datos se llevó a cabo entre 2016 y 2017.

Para el análisis estadístico se utilizó el paquete estadístico Statistical Package for Social Science (SPSS), versión 20. El instrumento de medición empleado fue una encuesta de opinión, la cual fue diseñada colegiadamente entre expertos y aplicada en línea. El

instrumento integró 11 variables correspondientes a datos generales (género, edad, grado de estudios, situación laboral, antigüedad en la docencia, entre otros), así como 60 variables asociadas a los dominios de las competencias, las cuales fueron agrupadas en seis factores o dimensiones. Cada una de las preguntas del cuestionario referidas a las competencias fue contestada según una escala Likert de cuatro puntos, donde 1 representaba el nivel más bajo de dominio y 4 el nivel más alto. La confiabilidad del instrumento se estimó mediante el alfa de Cronbach, el cual fue mayor a 0.80 (esto demuestra una fiabilidad aceptable).

A través del instrumento aplicado, se les solicitó a los docentes que evaluaran según sus propias percepciones 1) el nivel de importancia que concedían a cada uno de los dominios asociados a las seis competencias, y 2) el nivel de desarrollo que ellos consideraban que tenían en relación con esos dominios. Los seis factores definidos por la UACH que agruparon a las diversas competencias académicas fueron:

Gestiona la progresión de los aprendizajes / coordina la interacción pedagógica inclusive (GAP.AI)

Dominios: a) retroalimenta a los estudiantes en la solución de problemas en situaciones reales de aprendizaje; b) considera los incidentes críticos que se presentan en el aula para resolver situaciones de aprendizaje y formación; c) valora los trayectos de formación, los desempeños y los niveles de logro de los estudiantes para realizar adecuaciones a su diseño de docencia; d) adecua estrategias de aprendizaje para atender las características de los estudiantes; e) realiza adecuaciones curriculares para contribuir a la progresión de los aprendizajes; f) practica una docencia incluyente centrada en el aprendizaje; g) genera ambientes de aprendizaje grupales e incluyentes; h) adecua los aprendizajes esperados y las evidencias de desempeño, considerando la diversidad y las necesidades educativas; i) aplica estrategias de intervención activas y participativas para permitir la comunicación horizontal y asertiva; j) atiende a la diversidad del estudiante, movilizando estrategias innovadoras y motivantes para su desarrollo; k) construye andamios cognitivos para el desarrollo de las competencias en función de las necesidades de aprendizaje de los estudiantes; l) genera la interacción entre pares académicos en ambientes y situaciones de aprendizaje diversas.

Brinda tutoría a sus estudiantes (TUT)

Dominios: a) muestra una actitud empática que ayude al estudiante a entender y resolver los posibles riesgos que este pudiera tener en su desarrollo académico; b) genera en los estudiantes el interés por aprender y emprender a través de procesos de aprendizaje autodirigidos, autónomos y autorregulados; c) identifica las necesidades y conflictos a los que se enfrentan los estudiantes, derivados de las interacciones educativas, atendiendo la diversidad; d) orienta y/o canaliza de manera pertinente al estudiante ante problemas que ameritan otro nivel de atención; e) analiza la trayectoria académica del tutorado, considerando la organización de currículo, así como la normativa universitaria; f) da seguimiento a problemas académicos, afectivos, sociales y de salud que plantea el tutorado; g) proporciona retroalimentación a los tutorados acerca de su desempeño; h) orienta a los tutorados sobre su participación en actividades de investigación, intercambio académico, movilidad estudiantil y/o actividades extracurriculares; i) desarrolla estrategias de apoyo/acompañamiento acordes a las necesidades de los tutorados, sus competencias y desempeño; j) analiza conjuntamente durante las tutorías las metas formativas del estudiante.

Desarrolla procesos de investigación / implementa la gestión académico organizativa (PI.GAO)

Dominios: a) realiza investigaciones que aporten soluciones a problemas científicos, artísticos o humanísticos; b) aplica métodos de investigación que aporten soluciones a los problemas complejos que la sociedad y la universidad plantean; c) produce y publica textos (artículos, capítulos, libros, etc.) y material educativo; d) asesora proyectos de investigación de estudiantes universitarios; e) participa en el desarrollo de grupos de investigación y/o comunidades de práctica para la discusión y análisis de resultados de investigación; f) organiza y participa en eventos de investigación nacional e internacional para difundir e impulsar el conocimiento en su área; g) participa colaborativamente en la evolución del cuerpo académico al que pertenece; h) participa en procesos de evaluación de acciones orientadas al fortalecimiento y mejora institucional; i) gestiona los recursos educativos y tecnológicos que apoyen el proceso de aprendizaje de los estudiantes; j) organiza eventos (académicos, de investigación, culturales, deportivos, etc.) para fortalecer ambientes de

aprendizaje; k) participa en comisiones académicas (editoriales, dictaminadoras, evaluadoras, organismos acreditables); l) gestiona recursos financieros, humanos y/o físicos para apoyar el desarrollo de sus proyectos; m) contribuye a la formación de redes de cuerpos académicos nacionales o internacionales.

Integra recursos digitales y tecnologías en su práctica educativa (ITD)

Dominios: a) integra herramientas y medios digitales para la generación del conocimiento en su práctica educativa; b) realiza procesos de búsqueda y manejo de información para facilitar aprendizajes incluyentes; c) emplea recursos digitales y tecnologías para el aprendizaje y el conocimiento (TAC) en el manejo de contenidos adecuados a las necesidades de los estudiantes; d) hace uso crítico de los medios para orientar a los estudiantes en la construcción del conocimiento; e) utiliza recursos digitales y TAC en el diseño de ambientes de aprendizaje considerando la diversidad; f) integra a su práctica educativa recursos digitales para generar y publicar conocimientos en redes de información; g) propicia procesos de comunicación y gestión del conocimiento en una lengua extranjera mediante el uso de herramientas digitales.

Gestiona su propia formación / realiza procesos de trasposición didáctica / diseña una docencia innovadora (PGF.TD.DI)

Dominios: a) impulsa su desarrollo personal y profesional a partir del análisis y reflexión crítica de su práctica educativa; b) gestiona su formación estableciendo su trayectoria de desarrollo profesional; c) integra su proceso de formación continua desde una perspectiva colegiada; d) establece vínculos que permitan generar estrategias de actualización, considerando la diversidad de escenarios educativos y sociales para el desarrollo de su práctica educativa; e) vincula el proyecto institucional y curricular con los propósitos de su unidad de aprendizaje desde una perspectiva inclusiva; f) reflexiona su práctica educativa y su postura epistemológica sobre la trasposición de los saberes; g) realiza la trasposición didáctica de los saberes, atendiendo a la diversidad; h) analiza la infraestructura y la organización académico-administrativa del currículo, a fin de facilitar las condiciones de acceso y la trasposición de los saberes que integra en su práctica educativa;

i) vincula el proyecto institucional y curricular con los propósitos de su unidad de aprendizaje desde una perspectiva inclusive; j) trabaja de manera colaborativa el proyecto institucional y curricular articulándolo al contexto socioeducativo vigente; k) diseña su docencia de forma innovadora a partir del planteamiento de situaciones reales, pertinentes a los propósitos y contextos formativos, considerando ejes transversales y transdisciplinarios; l) diseña dispositivos de formación y de evaluación para el desarrollo de competencias partiendo de los aprendizajes esperados; m) diseña dispositivos de formación y de evaluación para el desarrollo de competencias partiendo de los aprendizajes esperados; n) innova su docencia considerando el modelo educativo y pedagógico institucional.

Valora el desarrollo de competencias (DC)

Dominios: a) aplica instrumentos adecuados que permitan evaluar el nivel de logro de los aprendizajes en los estudiantes; b) emplea los resultados de la evaluación para la mejora continua; c) valora evidencias de conocimiento, actitudes, trabajo y desempeño, como insumos para el logro de las competencias y del desarrollo personal y profesional; d) analiza de manera personal y grupal logros obtenidos de las unidades aprendizaje respecto a las propuestas curriculares implementadas; e) implementa estrategias de autovaloración y autorregulación en el logro de los aprendizajes esperados de manera personal y grupal, considerando la diversidad.

Para la descripción de resultados se definió un análisis cuantitativo de medias de datos, agrupadas para cada uno de los elementos o dominios, que componían a cada una de las competencias definidas. Posteriormente, se establecieron las diferencias —o brechas— entre los valores establecidos, la importancia percibida y el nivel de desarrollo de las competencias. Adicionalmente, se desarrolló un análisis estadístico de conglomerados que permitió obtener una mejor perspectiva de la evaluación hecha, en la cual se incluyó la variable *antigüedad*, cuya media fue de 25 años.

Resultados

Los anteriores procesos de análisis llevaron a la elaboración de las respectivas tablas y figuras, las cuales se presentan a continuación:

Tabla 1. Descripción de abreviaturas usadas para competencias

TUT	Brinda tutorías a estudiantes
GAP.AI	Gestión de aprendizaje progresivo y aprendizaje inclusivo
PLIGAO	Procedimientos de investigación e implementación de gestión académica y organizacional
ITD	Integra tecnologías digitales
PGF.TD.DI	Gestiona formación propia-trasposición didáctica-docencia innovadora
DC	Valora el desarrollo de competencias

Fuente: Elaboración propia

Se realizó un análisis de conglomerados que permitió clasificar las percepciones manifestadas de acuerdo con las agrupaciones de alto, medio y bajo, según las evaluaciones en la escala propuesta del 1 al 4. Asimismo, la variable *antigüedad en la docencia* fue categorizada en niveles bajo (menor a 15 años), media (entre 15-30 años) y alta (mayor a 30 años). A partir de estas agrupaciones, asignadas de acuerdo con el análisis estadístico de k-medias, se obtuvieron los siguientes contrastes entre *importancia* asignada a cada competencia y *desempeño* logrado en ella. La asignación de grupos obtenida fue la siguiente:

Tabla 2. Contraste entre *importancia* y *desempeño* para conglomerados bajo-medio-alto incluyendo antigüedad

Factores	IMPORTANCIA		DESEMPEÑO		IMPORTANCIA		DESEMPEÑO	
	Bajo		Medio		Alto			
Antigüedad (años)	Media 15-30	Media 15-30	Media 15-30	Baja <15	Baja <15	Baja <15	Baja <15	
TUT	1.76	1.74	2.82	2.82	3.86	3.74		
GAP.AI	1.79	2.57	3.37	3.35	3.85	3.75		
PLIGAO	1.79	1.68	2.49	2.33	3.77	3.45		
ITD	1.75	2.34	3.29	3.19	3.82	3.68		
PGF.TD.DI	2.01	2.51	3.30	3.22	3.80	3.67		
DC	1.62	2.35	3.24	3.24	3.85	3.77		
Medias	1.79	2.19	3.08	3.02	3.83	3.68		

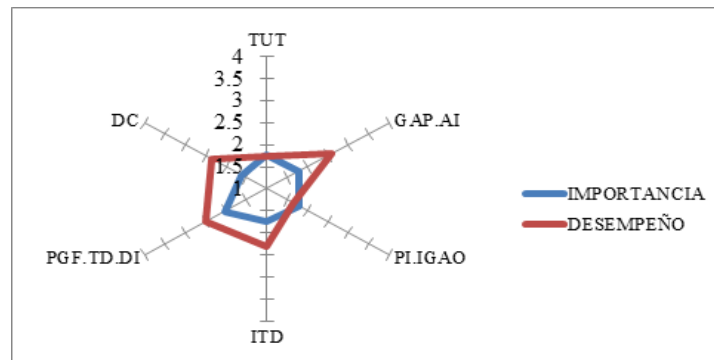
Fuente: Elaboración propia

En esta tabla se resaltan aquellos valores considerados como extremos, es decir, tanto los más bajos como los más elevados. Cabe resaltar igualmente cómo las agrupaciones de *antigüedad* se polarizan: mientras los profesores con antigüedad media (entre 15-30 años)

evalúan hacia valores bajos en la escala, los docentes con antigüedad baja (menos de 15 años) tienden a asignar valores altos para todas las competencias.

A partir de la tabla anterior se obtienen las siguientes gráficas que permiten obtener una mayor claridad sobre cómo se evaluaron y contrastaron las competencias en cada conglomerado, las cuales se presentan en orden ascendente (bajo, medio y alto, respectivamente):

Figura 1. Valores obtenidos para el conglomerado *bajo*



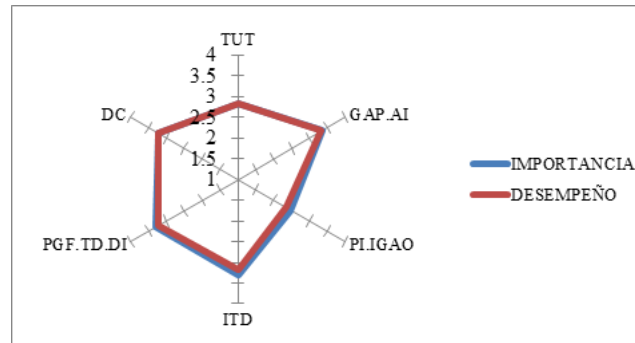
Fuente: Elaboración propia

Se observa cómo la importancia asignada a cada una de las competencias en esta agrupación es calificada consistentemente de manera baja, generalmente por debajo de la mitad de la escala establecida, con valores promedio entre 1.79 y 2.19. Es notorio cómo los niveles de desempeño se evalúan por encima de la importancia respectiva. La única excepción es la competencia de *Procedimientos de investigación-implementación de gestión académica y organizacional* (PI.GAO), donde se reconoce una importancia levemente mayor, aunque con un desempeño establecido por debajo de él, con una diferencia de .09

Es evidente la poca relevancia asignada particularmente a las competencias *Valora el desarrollo de competencias*, pero que muestra una mayor brecha (0.73) en relación con su correspondiente nivel de desarrollo. De manera similar, *Brinda tutorías a estudiantes* es evaluada con una importancia baja, de la mano del reconocimiento de un desempeño igualmente bajo en este rubro. Las competencias consideradas con mayor importancia son *Gestiona formación propia-trasposición didáctica-docencia innovadora* (GF.TD.DI) y la ya mencionada PI.GAO.

En cuanto al conglomerado obtenido para evaluación media, se presentan los siguientes datos:

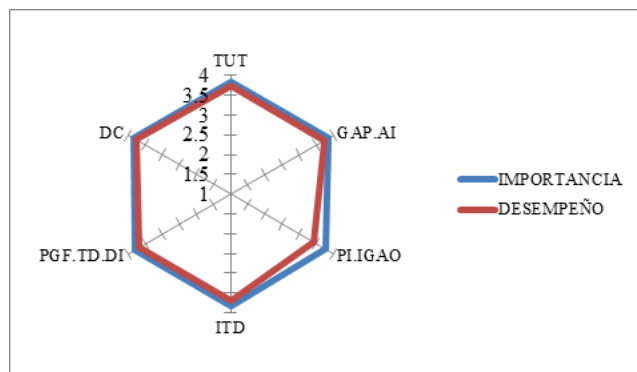
Figura 2. Valores obtenidos para el conglomerado *medio*



Fuente: Elaboración propia

Es interesante observar cómo para todas las competencias prácticamente no existe una brecha entre las percepciones de importancia y nivel de desempeño, pues dichas evaluaciones alcanzan valores medios (entre 3.08 y 3.02), lo cual los ubica por encima de la mitad de la escala propuesta para su medición. Dentro de este conglomerado, las competencias *Procedimientos de investigación e implementación de gestión académica y organizacional* (PLIGAO) y *Brinda tutorías a estudiantes* (TUT) obtienen los menores puntajes respecto a la importancia otorgada e igualmente para el nivel de desempeño establecido. Asimismo, se observa que la única competencia que presenta una brecha un poco más diferenciada entre su importancia y desempeño es *Procedimientos de investigación e implementación de gestión académica y organizacional*, evaluada con un poco más de importancia en comparación con el desempeño reconocido. Esta última característica es consistente respecto al conglomerado de evaluación *bajo* anteriormente descrito. Por último, se presenta la gráfica correspondiente al conglomerado *alto*.

Figura 3. Valores obtenidos para el conglomerado *alto*



Fuente: Elaboración propia

De manera similar al conglomerado *medio*, se aprecia una cercanía entre las percepciones de importancia y desempeño, siendo nuevamente la competencia asociada con los *Procesos de investigación-implementa gestión académica-organizativa* (PI.GAO) la que muestra una leve diferencia entre ambas percepciones, aunque nuevamente se considera mayor su importancia que el desempeño logrado. Los valores medios de este grupo oscilan entre 3.83 y 3.68, lo que los ubica muy cercanos al valor máximo de la escala aplicada. PI.GAO es la competencia a la cual se le asignan las evaluaciones más bajas respecto a su importancia y nivel de desempeño logrado.

Brechas

Finalmente, se calcularon las diferencias entre los valores extremos de los conglomerados *bajo* y *alto* para determinar dónde se encontraban las mayores brechas por competencias, establecidas a partir de la importancia y nivel de desempeño percibido. La tabla 3 muestra dichos resultados; se resaltan los tres valores que tienen las mayores diferencias para cada dimensión (*importancia y desempeño*):

Tabla 3. Brechas establecidas por competencias

	Importancia	Desempeño	Brecha
TUT	2.10	2.00	0.10
GAP.AI	2.06	1.17	0.89
PI.GAO	1.98	1.79	0.19
ITD	2.07	1.36	0.71
PGF.TD.DI	1.79	1.17	0.62
DC	2.23	1.42	0.81

Fuente: Elaboración propia

En este resumen se pueden apreciar las brechas de mayor distancia entre la importancia concedida y el nivel de desempeño logrado. El primer lugar lo ocupa *Gestión de aprendizaje progresivo y aprendizaje inclusivo* (GAP.AI), con una diferencia de .89, seguido de *Valora el desarrollo de competencias* (DC) con 0.81, y en tercer lugar *Integra tecnologías digitales* (ITD) con 0.71.

Discusión

Los resultados obtenidos a partir de las brechas anteriormente identificadas permiten reconocer las diferentes perspectivas, así como las principales carencias presentadas por los docentes de la UACH. En primer lugar, la competencia *Gestión de aprendizaje progresivo y aprendizaje inclusivo* (GAP.AI) —establecida como uno de los aspectos más relevantes por varios de los autores (Fielden, 2001; Perrenoud, 2007; Zabala y Arnau, 2008)— tiene la mayor diferencia. Esto se traduce como falta de autorreflexión hacia la propia práctica docente, de la mano de la generación de nuevas estrategias colaborativas y de inclusión.

El segundo lugar lo ocupa la competencia *Valora el desarrollo de competencias* (DC), lo cual resulta preocupante, ya que esta podría ser considerada como una de las piedras angulares de los nuevos modelos y procesos educativos (Morín, 1994; 1999; Tobón, 2006; 2012). Los docentes deben de reorientar sus valoraciones hacia evidencias de conocimiento, actitudes, trabajo y desempeño como insumos para el logro de las competencias y del desarrollo personal y profesional, aspiraciones legítimas de los estudiantes en la actualidad. Sin este cambio fundamental en la manera de evaluar, las transformaciones deseadas en los estudiantes no serán valoradas por los docentes.

Finalmente, la competencia *Integra tecnologías digitales* (ITD) es mencionada prácticamente por todos los autores citados (Barrón, 2009; Castells, 1999; Race, 1998) como la principal causa y tendencia en el ámbito educativo. Esta fusión abarca desde la necesidad de crear nuevos modelos educativos hasta sus respectivos procesos de enseñanza-aprendizaje, generados a partir de la explosión y velocidad en la generación de conocimiento. Toda esta transformación se basa en la incorporación y manejo de herramientas tecnológicas que permitan, tanto a docentes como a estudiantes, ir a la par con los avances logrados por esta sociedad del conocimiento.

A partir del diagnóstico efectuado, surge la necesidad de generar estudios complementarios, tales como entrevistas y grupos de enfoque, de la mano del análisis de los planes y programas de las distintas carreras que imparte la institución, que permitan generar suficientes elementos para una toma de decisiones acertada. Una limitante de un estudio como el presentado es precisamente la necesidad de búsqueda de más información, que permita corroborar los hallazgos para adoptar las medidas curriculares, metodológicas o evaluativas necesarias para la implementación de este nuevo perfil docente.

Conclusiones

Con base en los resultados y discusiones anteriores, se puede afirmar que destacan las recapitulaciones sobre las competencias de tutorías y procedimientos de investigación, las cuales salen a relucir en prácticamente todos los análisis hechos. Por un lado, para las tutorías se observa el poco interés que se percibe en desarrollar dicha competencia, lo cual puede atribuirse a la misma percepción de que ya se tiene suficientemente dominada, al ser evaluada en todos los conglomerados de manera muy cercana siempre entre su desempeño e importancia. Por otro lado, para la investigación se reconoce su importancia, así como un nivel de desempeño por debajo de lo requerido de manera consistente en las diferentes agrupaciones obtenidas.

En segundo lugar, sobre las brechas establecidas en la tabla 3, la de mayor profundidad se encuentra con *Gestión de aprendizaje progresivo y aprendizaje inclusivo*, seguida por *Valoración del desarrollo de competencias*, ambas asociadas a aspectos fundamentalmente pedagógicos en el perfil deseable del docente universitario. Es notorio el hecho de que sea precisamente la competencia vinculada con la valoración en el desarrollo

de estas la que muestre una de las mayores brechas, lo que evidencia la necesidad de reforzar la formación de los profesores en dichos aspectos. En tercer lugar, aparece la *Integración de tecnologías digitales*, competencia que —de acuerdo con los nuevos contextos educativos globalizados— es piedra angular y transversal para lograr un desarrollo integral del profesor universitario.

Por último, al incluir en el análisis el factor de antigüedad en la docencia, destaca la polarización y agrupación de las evaluaciones. Es evidente el modo en que la antigüedad guarda una relación con los valores asignados a las respuestas. A mayor antigüedad se observa una mejor distinción de las competencias evaluadas, así como una valoración menor en todas las respuestas respecto a la importancia y desarrollo percibidos. Mientras que para los académicos con menor antigüedad no hay una clara diferenciación entre las competencias, y su respectiva evaluación presenta valores mayores, tanto en importancia como en desarrollo.

Asimismo, resulta paradójico que, por una parte, los docentes perciban que pueden influir y proponer soluciones a problemas en su entorno al evaluar favorablemente el diseño de su enseñanza como innovadora a partir del planteamiento de situaciones reales y pertinentes, cuando, por otra parte, reconocen que no tienen desarrollada la competencia de investigación, la cual sería la base para fundamentar dichos logros. Algo similar sucede con la valoración del desarrollo de competencias: se reconoce su importancia, pero su nivel de logro todavía es escaso. Aunado a lo anterior, se observa la brecha en la integración de tecnologías digitales, las cuales deberían contribuir a enriquecer y reflexionar los procesos de enseñanza-aprendizaje de la práctica educativa.

A partir de los resultados ya expuestos, hay elementos dignos de ser considerados relevantes dentro de las diferencias expresadas entre las percepciones de importancia y desempeño (particularmente, la forma en que la antigüedad afecta dichas perspectivas). Se establece que a una mayor antigüedad en la docencia es posible distinguir diferencias entre los dominios que componen las diferentes competencias evaluadas, lo cual permite obtener un diagnóstico más preciso. Mientras que para quienes tienen relativamente poco tiempo trabajando como docentes, quizá es más complicado discernir entre los diferentes aspectos que se deben desarrollar, así como una mayor percepción crítica respecto al propio nivel de desarrollo logrado en las competencias descritas.

Es evidente la necesidad de replantear la participación y quehacer del docente en las diversas competencias establecidas como deseables, las cuales deben ir acompañadas de estrategias que favorezcan el trabajo colegiado y colaborativo, así como la promoción de la investigación y la solución de problemas, tanto dentro como fuera de la propia institución. La implementación efectiva de un currículo con estas características es una cuestión multidimensional, pues se deben considerar diversos aspectos, que incluyen desde las condiciones que proporciona la misma institución hasta la preparación y voluntad manifestada por los académicos implicados.

De manera más amplia, este diagnóstico permitió identificar la situación actual de los profesores en la Universidad Autónoma de Chihuahua respecto a su propia percepción en relación con el perfil de competencias propuesto. El resultado esperado será la generación de estrategias y acciones congruentes para incrementar el nivel de dominio de dichas competencias académicas, considerando la agrupación de perfiles encontrados entre los profesores que colaboran en la institución.

Referencias

- Barnett, R. (2002). *Claves para entender la universidad: en una era de supercomplejidad*. Maçanet de la Selva (Girona): Pomares-Corredor. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=119236>
- Cano, M. E. (2008). La evaluación por competencias en la educación superior. Profesorado. *Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 12(3), 1-16. Recuperado de <https://www.ugr.es/~recfpro/rev123COL1.pdf>
- Castells, M. (1999). *La era de la información: economía, sociedad y cultura*. México: Siglo XXI.
- Barrón, M. C. (2009). Docencia universitaria y competencias didácticas. *Perfiles Educativos*, 31(125), 76-87. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982009000300006&lng=es&tlng=pt
- Díaz, Á. (1993). *Tarea docente. Una perspectiva didáctica y psicosocial*. México: Nueva Imagen.
- Duart, J. y Martínez, M. (2001). *Evaluación de la calidad docente en entornos virtuales de aprendizaje*. Recuperado de http://reddigital.cnice.mec.es/6/Documentos/docs/articulo12_material.pdf
- Duart, M. y Sangrá, A. (comp.). (2000). *Aprender en la virtualidad*. Barcelona, España: Gedisa.
- Fielden, J. (2001). *Higher education staff development: continuing mission; thematic debate* (Conferencia mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: visión y acción). París: Unesco. Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000113606>
- Harasim, L., Hiltz, S. R., Turoff, M. y Teles, L. (2000). *Redes de aprendizaje. Guía para la enseñanza y el aprendizaje en red*. Barcelona, España: Gedisa.
- Llanga, E. F., Guacho, M. E. Cuadrado, C. A. y Guacho, M. R. (2018). Formación por competencias desde el pensamiento complejo en estudiantes universitarios de Cultura Estética. *Revista Dilemas Contemporáneos Educación, Política y Valores*, 5(3), 1-27. Recuperado de <https://www.dilemascontemporaneoseduccionpoliticayvalores.com/edici%e2%99%80n-2013/ano-v-publicacion-no-3-mayo-2018/>

- Marín, R. (2003). *El modelo educativo de la UACH: elementos para su construcción* (1.^a ed.). Chihuahua, México: Universidad Autónoma de Chihuahua.
- Marín, R., Guzmán, I., Márquez, A. y Peña, M. (2013). La Evaluación de competencias docentes en el modelo Deca: anclajes teóricos. *Formación Universitaria*, 6(6), 41-54. Doi: 10.4067/S0718-50062013000600005
- Morín, E. (1994). *Introducción al pensamiento complejo* (Trad. M. Pakman). Barcelona: Gedisa. Recuperado de http://cursoenlineasincostoedgarmorin.org/images/descargables/Morin_Introduccion_al_pensamiento_complejo.pdf
- Morín, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro* (Trad. M. V. Gómez). París, Francia: Santillana Unesco. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001177/117740so.pdf>
- Perrenoud, P. (2007). *Diez nuevas competencias para enseñar* (4.^a ed.). Barcelona, España: Graó.
- Perrenoud, P. (2011). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar* (8.^a ed.). Barcelona, España: Graó.
- Race, P. (1998). An education and training toolkit for the new millennium? *Innovations in education and training international*, 35(3), 262-271.
- Rodríguez, S. (2003). Nuevos retos y enfoques en la formación del profesorado universitario. *Revista de Educación*, (331), 67-99.
- Salinas, J. (1999). El rol del profesorado universitario ante los cambios en la era digital. I *Encuentro Iberoamericano de Perfeccionamiento Integral del Profesor Universitarios*. Universidad Central Venezuela. Caracas, 20-24 julio. Recuperado de https://www.ugr.es/~psicolo/docs_espacioeuropeo/didactica/1%20El%20rol%20del%20profesorado%20universitario%20ante%20la%20nueva%20era%20digita.pdf
- Tobón, S. (2006). *Competencias, calidad y educación superior* (1.^a ed.). Bogotá, Colombia: Coop. Editorial Magisterio. Recuperado de [https://books.google.com.ec/books?id=jW7G7qRhry4C&dq=Tob%C3%B3n,+S.+\(2006\).+Competencias,+Calidad+y+Educaci%C3%B3n+Superior.+Cooperativa+Editorial+Magisterio.&lr=&hl=es&source=gbs_navlinks_s](https://books.google.com.ec/books?id=jW7G7qRhry4C&dq=Tob%C3%B3n,+S.+(2006).+Competencias,+Calidad+y+Educaci%C3%B3n+Superior.+Cooperativa+Editorial+Magisterio.&lr=&hl=es&source=gbs_navlinks_s)

Tobón, S. (2012). *Experiencias de aplicación de las competencias en la educación y el mundo organizacional* (1.^a ed.). Durango, México. Recuperado de <http://iunaes.mx/wp-content/uploads/2013/04/Experiencias-de-Aplicacion.pdf>

Unesco [Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura]. (2012). *Educación para el desarrollo sostenible libro de consulta*. París: Unesco. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002167/216756s.pdf>

Zabala, A. y Arnau, L. (2008). *11 Ideas clave: cómo aprender y enseñar competencias*. Barcelona: Graó.

Zabalza, M. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario: calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.

Rol de Contribución	Autor (es)
Conceptualización	MARÍA DEL CARMEN GUTIÉRREZ-DIEZ-igual LAURA CRISTINA PIÑÓN HOWLET-igual ALMA LILIA SAPIEN AGUILAR-igual
Metodología	MARÍA DEL CARMEN GUTIÉRREZ-DIEZ
Análisis Formal	MARÍA DEL CARMEN GUTIÉRREZ-DIEZ
Investigación	MARÍA DEL CARMEN GUTIÉRREZ-DIEZ-igual LAURA CRISTINA PIÑÓN HOWLET-igual ALMA LILIA SAPIEN AGUILAR-igual
Recursos	ALMA LILIA SAPIEN AGUILAR
Curación de datos	MARÍA DEL CARMEN GUTIÉRREZ-DIEZ
Escritura - Preparación del borrador original	LAURA CRISTINA PIÑÓN HOWLET-principal ALMA LILIA SAPIEN AGUILAR-apoyo
Escritura - Revisión y edición	MARÍA DEL CARMEN GUTIÉRREZ-DIEZ
Visualización	MARÍA DEL CARMEN GUTIÉRREZ-DIEZ