

ARTÍCULO DE INVESTIGACIÓN

Validación de un modelo de competencias docentes en una universidad privada mexicana

Validation of a Faculty Competency Model in a Private Mexican University

Validação de um modelo de competências docentes em uma universidade privada mexicana

María del Carmen Romero Sánchez*, Miriam A. Gleason Rodríguez* *,
Julio E. Rubio* * *, María Angelina Arriola Miranda* * * *
Tecnológico de Monterrey, Campus Ciudad de México, México.

Recibido: 08/01/16

Aceptado: 25/04/16

RESUMEN. Las instituciones de educación superior requieren definir el perfil de sus docentes para garantizar la calidad educativa. En este trabajo se consideró pertinente indagar cuáles eran las competencias docentes que según su alumnado les facilitó el aprendizaje. Este estudio se realizó en una universidad privada mexicana. A través de grupos de enfoque (focus groups) integrados por estudiantes se obtuvo un listado de las prácticas más destacadas de los docentes mejor evaluados. Dichas prácticas se tradujeron en reactivos conformando una guía de observación que se sometió a la validación de expertos de la misma universidad. Como resultado se logró validar un modelo tridimensional de competencias del profesorado universitario.

Palabras clave:
educación superior,
competencias del
docente, evaluación
del docente, guía
de observación,
validación de
expertos.

ABSTRACT. Higher education institutions need to define their faculty profile to guarantee educational quality. This paper seeks to research the faculty competencies which, according to students, eased their learning. The study was carried out in a private Mexican university. Through focus groups consisting of students, we obtained a list of the most outstanding practices by faculty with the best evaluations. Such practices translated into questions which, in turn, turned into an observation guide subjected to validation by experts of the same university. As a result, the three-dimensional competency model for university faculty was validated.

Keywords:
higher education,
faculty
competencies,
faculty
assessment,
observation guide,
expert validation.

Citar como: Romero, M. C., Gleason, M., Rubio, J. & Arriola, M. A. (2016). Validación de un modelo de competencias docentes en una universidad privada mexicana. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 10(1), 1-15. doi: <http://dx.doi.org/10.19083/ridu.10.455>

* E-mail: maricarmen.romero.s@gmail.com

** E-mail: miriam.gleason@itesm.mx

*** E-mail: jerb@itesm.mx

**** E-mail: marriola@itesm.mx

RESUMO. As instituições de ensino superior requerem definir o perfil de seus docentes para garantir a qualidade educativa. Neste trabalho considerou-se pertinente indagar quais eram as competências docentes que segundo o alunato facilitavam sua aprendizagem. Este estudo foi realizado em uma universidade privada mexicana. Através de grupos focais (focus groups) integrados por estudantes, obteve-se uma lista das práticas mais destacadas dos docentes melhor avaliados. Essas práticas revelaram ações que conduziram à elaboração de um guia de observação que foram submetidos a validação de especialistas da própria universidade. Como resultado conseguiu-se validar um modelo tridimensional de competências do professorado universitário.

Palavras-chave: ensino superior, competências do docente, avaliação do docente, guia de observação, validação de especialistas.

La sociedad del siglo XXI ofrece infinitas formas de guardar y circular información, lo que se ha reflejado en la necesidad de replantear el enfoque de la educación. La reforma educativa ha sido tema de los discursos de muchas organizaciones internacionales que plantean nuevas perspectivas, objetivos y estrategias para la educación superior. Ejemplo de ello es la Declaración de Bolonia de 1999 que establece el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) con el fin de unificar la formación universitaria para facilitar el gran movimiento de estudiantes en los sistemas educativos (Pozo & Monereo, 2009; Rué, 2007). En este marco surge la propuesta del enfoque educativo por competencias, que es adoptado también por la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), el cual puntualiza la importancia de establecer un vínculo entre las universidades y los empleadores. Por su parte México menciona en el Programa Sectorial de Educación 2013 -2018 (Diario Oficial, 13 de diciembre, 2013), que la Educación Superior debe buscar constantemente la mejora de la calidad de los aprendizajes y que debe preparar a los jóvenes para que puedan incorporarse al ámbito laboral de manera exitosa, además de dar a la educación una orientación por competencias para el desarrollo nacional.

Si bien los discursos de reformas educativas se pueden cuestionar y hasta rechazar, como educadores es más responsable “comprender su origen, sus causas y sus consecuencias... y reflexionar sobre esa nueva cultura de la enseñanza y el aprendizaje universitarios” (Pozo

& Monereo, 2009, p.11), si deseamos que el cambio no quede solo en la retórica. A pesar de lo discutible que pudieran ser dichos discursos, es un hecho que los cambios en la forma en que se construye el conocimiento en las aulas universitarias han sido mucho más lentos que los cambios en los espacios de la sociedad, que es en donde finalmente los estudiantes universitarios se desenvolverán.

Dicho en palabras de Vázquez (2015) “la transformación es consustancial a las universidades, pero ahora apuntan tendencias que podrían modificar sensiblemente el mundo universitario” (p. 14). El autor expone las tendencias universitarias y entre otras menciona “la renovación de modelos educativos” y la “necesidad de una gestión eficiente”, tendencias en las que se enmarca la presente investigación.

Ante el reto de garantizar que los estudiantes aprendan las competencias requeridas para una sociedad del conocimiento que está en constante cambio existe un interés universal de la mejora de calidad de la enseñanza y el aprendizaje (Sahlberg, 2011), por lo que las instituciones educativas están en una búsqueda de renovación e implementan modelos que permiten gestionar la calidad. En un esfuerzo por acotar el término de “calidad educativa” se han establecido indicadores para contrastar el nivel de logro de las prácticas educativas, sin embargo, cuando “se parte de los indicadores...es posible que queden lagunas importantes al no cubrir todo el amplio espectro de elementos que son necesarios para determinar la

calidad” (Ferrández, 1999, p. 57), por lo que se debe asegurar la validez de dichos indicadores. Además, cualquier propuesta de indicadores o referentes deberá ser vista de manera sistémica u holística debido a las diversas interrelaciones que existen entre los elementos que componen el proceso educativo y su constante estado cambiante. Por otro lado, aplicar al proceso educativo el esquema empresarial de calidad (eficacia, eficiencia y efectividad) asociado a la productividad es insuficiente, pues si bien pudiera hacer algunas aportaciones, éstas deben contextualizarse y partir de las prácticas cotidianas educativas.

La calidad educativa debe centrarse en la mejora del aprendizaje del alumnado, lo cual es un proceso complejo que está enmarcado en una gran variedad de condiciones estructurales organizacionales, materiales y no materiales (Zabalza, 2006). Por lo tanto, es recomendable que los modelos de gestión consideren todos los elementos involucrados en los procesos educativos o como mínimo los esenciales: los docentes y los estudiantes, por ser estos los principales actores educativos. Si bien el cambio hacia la mejora de la calidad educativa no puede limitarse a la acción del profesorado, sí es parte fundamental pues son las personas las que dan sentido y ejecución a los procesos de mejora. Fullan (2012) insiste en la relevancia de ello al señalar que “el cambio educativo depende de lo que el profesorado haga y piense; es tan simple y tan complejo como eso” (p. 141).

ENFOQUE EDUCATIVO POR COMPETENCIAS

Delors (1996), en el Reporte a la UNESCO de la Comisión Internacional en Educación para el siglo XXI, reconoce que ya no es suficiente acumular conocimientos sino que para que la educación cumpla con su misión, esta debe fundamentarse en cuatro saberes fundamentales: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser. Entonces la educación universitaria no debe enfocarse a solo aprender a conocer, sino que debe considerar los demás saberes. El autor explica que ante el conocimiento tan variado y sin límite que ofrecen las tecnologías digitales, “aprender a conocer supone...aprender a aprender, ejercitando la atención, la memoria y el pensamiento” (p. 93). Dentro del ámbito educativo, Perrenoud (2010) explica

que aunque los conocimientos y las competencias se complementan, generan un problema de prioridad, es decir, ¿qué es más importante: la formación en conocimientos o en formas de aplicación de estos en la práctica? Se hace notoria la brecha existente entre la teoría y la práctica, la cual no puede considerarse de manera aislada sino consciente de la influencia que se ejercen mutuamente y como elementos inmersos en un complejo contexto de interacciones. Integrar el desarrollo de competencias al enfoque educativo se justifica porque un aprendizaje integra varias habilidades del pensamiento para ponerlo en marcha, similar a lo que Perrenoud (2004) define como competencias cuando señala que “no son en sí mismas los conocimientos, habilidades o actitudes, aunque [sí los] movilizan, integran, orquestan” (p. 11), ya que las competencias implican una serie de procesos y operaciones cognitivas complejos que se aplican situacionalmente.

En este sentido, para efectos de la presente investigación, se retoma a Coronado (2009) quien propone que una competencia es el “conjunto integrado y dinámico de saberes, habilidades, capacidades y destrezas, actitudes y valores puestos en juego en la toma de decisiones, en la acción -en el desempeño concreto- del sujeto en un determinado espacio (profesional, laboral etc.)” (p. 19), añadimos que dicho desempeño se realiza con el propósito de resolver un problema, logrando un resultado esperado.

El desarrollo de las competencias surge en parte por la exigencia de los empleadores hacia la formación que deben ofrecer las universidades. Estas enfrentan varios dilemas que dependiendo de la manera en que los aborden, darán sentido al tipo de formación que pretenden alcanzar y determinarán su contenido. Algunos de estos dilemas son los que plantea Zabalza (2006): dilema entre el desarrollo personal y el desarrollo científico, dilema entre especialización y polivalencia, relación entre la institución formadora y el mundo del trabajo y el papel que se otorgue a los usuarios de la formación: estudiantes, empleadores, etc. De aquí que las últimas reformas educativas en las universidades han dado relevancia a la perspectiva de los empleadores. Sin embargo, las universidades como instituciones formadoras deben asegurarse de

no limitarse a atender la tendencia hacia “aprender a hacer”, orientada a un interés económico, sino considerar al estudiante como ser integral, lo cual resulta una labor más compleja y ambiciosa pero necesaria.

COMPETENCIAS DOCENTES

Se exige a las instituciones educativas universitarias que formen al alumnado en las competencias profesionales requeridas e incluso en las competencias para la vida, lo que implica no solo desarrollarlas en los estudiantes, sino que los docentes se “acrediten como formadores bien formados” (Zabalza, 2006, p.8). Es pertinente investigar y trabajar sobre las competencias y las prácticas docentes universitarias, pues si bien dicho enfoque ha sido reconocido como adecuado para la mejora educativa, existe aún el debate acerca del desfase entre la teoría y lo que todavía sucede en muchas aulas universitarias, en las cuales predomina la enseñanza tradicional.

De manera similar a los saberes fundamentales que propone Delors (1996) citado anteriormente, Bernal y Teixidó (2012) señalan que al hablar de competencias docentes se hace referencia al saber conocer de la disciplina que se enseña, al saber hacer de la metodología de la enseñanza, al saber vivir juntos de la habilidad social y al saber ser como aspecto personal del docente. Los autores añaden que dichas estrategias deben ser aplicadas adecuadamente a situaciones y contextos concretos. En este sentido, las competencias docentes van más allá de una simple aplicación de conocimientos, habilidades, destrezas, valores y actitudes para el desempeño profesional de la docencia. Estas implican una compleja integración y articulación para aplicarlas reflexivamente de manera que conduzcan a la adecuada toma de decisiones y solución de problemas que se enfrenten en la práctica.

Las competencias docentes son aquellas que responden a la naturaleza particular de la labor del profesorado caracterizada por una relevancia social tal, que Coronado (2009) las resume en una “competencia social que tiene que ver significativamente con lo institucional y lo político, con mediar profesionalmente las interacciones (entre actores educativos) y ser un agente de cambio, un transmisor y recreador de cultura” (p. 96)

Varios autores proponen modelos, listados o dimensiones de competencias que debe de desarrollar el profesorado, variando en el número de competencias o en la forma de organizarlas. A continuación se presentan las propuestas de Perrenoud (2004), Zabalza (2006) y Bernal y Teixidó (2012), pues las tres ofrecen un listado de “diez competencias” docentes, que tras realizar un análisis comparativo se identifican en los seis tipos presentados en la Tabla 1.

Como se puede observar en la Tabla 1, los tres autores proponen competencias didácticas por ser estas las específicas de la profesión docente, siendo Zabalza (2006) quien destina más a este aspecto. El siguiente tipo identificado con varias competencias listadas es la que tiene que ver con las relaciones personales que surgen dentro del ámbito educativo, por ejemplo: docente-estudiante, docente-docente, docente-padres, etc. Cabe destacar que los tres autores hacen mención de la competencia que involucra la evaluación de la práctica docente que conlleva una reflexión para la mejora de la calidad educativa y la formación docente. Asimismo, las tres propuestas citan la competencia de la utilización de las tecnologías de la información y comunicación (TIC) en la práctica docente. Tanto Perrenoud (2004) como Bernal y Teixidó (2012) mencionan una competencia relacionada con el aspecto ético de la labor docente, quedando insuficiente la propuesta de Zabalza (2006) en este aspecto tan importante.

Por todo lo anterior, es evidente la existencia de diferentes propuestas de competencias docentes que contribuyen al aprendizaje de los alumnos. Ahora bien, si el proceso enseñanza aprendizaje ha de estar centrado en el alumno, es oportuno indagar sobre cuáles son las competencias docentes que los alumnos consideran que se traducen en su mejor aprendizaje, es decir, cuál es la propuesta desde la perspectiva de los alumnos. Por ello el objetivo de la presente investigación es establecer un Modelo de Competencias Docentes a partir de las mejores prácticas del profesorado que desde la óptica de estudiantes universitarios les permiten aprender de manera eficaz y eficiente.

Tabla 1
Cuadro comparativo de propuestas “Diez competencias docentes”

TIPO	PERRENOUD (2004)	ZABALZA (2006)	BERNAL Y TEIXIDÓ (2012)
Didáctico	<ul style="list-style-type: none"> • Organizar y animar situaciones de aprendizaje. • Gestionar la progresión de los aprendizajes. • Implicar a los estudiantes en su aprendizaje y en su trabajo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Diseño y planificación de la docencia con sentido de proyecto formativo. La condición curricular. • Organización de las condiciones y del ambiente de trabajo. • Selección de contenidos interesantes y forma de presentación. • Materiales de apoyo a los estudiantes. • Metodología didáctica. • Sistemas de evaluación utilizados. 	<ul style="list-style-type: none"> • Promoción de nuevos aprendizajes. • Planificación y organización de los procesos de enseñanza-aprendizaje.
Institucional	<ul style="list-style-type: none"> • Participar en la gestión de la escuela. 		<ul style="list-style-type: none"> • El trabajo más allá de la clase: participación en la gestión/ innovación del centro educativo.
Relaciones personales	<ul style="list-style-type: none"> • Elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación. • Trabajar en equipo. • Informar e implicar a los padres. 	<ul style="list-style-type: none"> • Atención personal a los estudiantes y sistemas de apoyo. • Estrategias de coordinación con los colegas. 	<ul style="list-style-type: none"> • El trabajo en equipo. • La competencia comunicativa. • Establecimiento de relaciones interpersonales en la función docente. • Resolución de conflictos.
Formativo y de mejora de calidad	<ul style="list-style-type: none"> • Organizar la propia formación continua. 	<ul style="list-style-type: none"> • Mecanismos de revisión del proceso. 	<ul style="list-style-type: none"> • Desarrollo de un liderazgo hacia la innovación.
Ético	<ul style="list-style-type: none"> • Afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión. 		<ul style="list-style-type: none"> • Afrontamiento de los dilemas éticos de la profesión.
Tecnológico	<ul style="list-style-type: none"> • Utilizar las nuevas tecnologías. 	<ul style="list-style-type: none"> • Incorporación de nuevas tecnologías y recursos diversos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Integración de las tecnologías de la información y de la comunicación en todos los procesos.

MÉTODO

Diseño

La presente investigación es básicamente exploratoria y descriptiva. Explorar la perspectiva del alumno universitario para acercarse a la práctica docente implica estudiar la realidad educativa, la cual “está compuesta por fenómenos dinámicos, interactivos y ...complejos” (Albert, 2007, p. 22). Es por ello que la problemática del presente estudio es de carácter cualitativo y es conveniente abordarla con su correspondiente metodología para centrarse “en el estudio de los significados de las acciones humanas y de la vida social” (Albert, 2007, p. 25).

La investigación se realizó en la Facultad de Negocios de una universidad privada de México. El acercamiento consistió en la identificación de las competencias docentes a través de una metodología cualitativa. Primero se utilizó la técnica de grupos de enfoque, integrados por alumnos universitarios, de los cuales se desprendieron categorías de competencias docentes. A partir de dichas categorías se diseñaron un modelo tridimensional y una guía de observación. Dicha guía se validó mediante su aplicación como instrumento de evaluación de docentes por parte de los alumnos y a través del juicio de expertos.

Participantes

Los participantes para los grupos de enfoque se eligieron entre los alumnos que respondieron de forma voluntaria a la invitación extendida al total de alumnos de la Facultad de Negocios, por parte de sus Directores de Carrera. Participaron 36 alumnos de los siguientes semestres: 1, 3, 4, 6, 7 y 9 de las 6 diferentes especialidades que integran la facultad. Dichos alumnos tenían una edad entre 18 a 22 años y se buscó que representaran una variedad de promedio académico. Así, participaron alumnos con promedio académico alto (100 – 85), medio (84 – 70) y bajo (menor a 70). Cabe señalar que en la universidad que se realizó el estudio, el promedio mínimo aprobatorio es de 70.

Previamente a la ejecución de la sesión, se explicaron los objetivos y condiciones del estudio a los participantes. También se les informó sobre el uso confidencial, anónimo y para fines académicos de su información. Se

les preguntó de manera oral y particular si su presencia era totalmente voluntaria y daban su consentimiento, a lo cual el 100% respondió afirmativamente.

Instrumento de recolección de datos

El instrumento utilizado en los grupos de enfoque fue una guía temática semiestructurada de aspectos del desempeño docente. Dicha guía permitió por un lado contar con claridad sobre los aspectos que se deseaba recolectar información para evitar desviaciones a temas que no interesaban a la investigación y por otro lado brindar la flexibilidad de retomar algún otro tema que surgiera de las opiniones de los participantes.

Los aspectos que contenía la guía temática son (Arriola, Romero & Fierro, 2013):

- a) Aspecto de instrucción: uso de estrategias didácticas, la presentación de los contenidos y la selección de actividades, ejercicios y tareas para el logro del aprendizaje de los alumnos.
- b) Aspecto de evaluación: seguimiento y retroalimentación al desempeño de los alumnos en forma puntual y oportuna, estrategias de evaluación adecuadas.
- c) Aspecto básico: entrega de información y plan semestral, asistencia y puntualidad, correspondencia entre contenidos abordados y plan presentado.
- d) Aspecto de actitud: ambiente y manejo del grupo, apego a los reglamentos y políticas de la institución, trato a los alumnos.
- e) Aspecto global: relevancia de la materia, nivel de aprendizaje y reto que representa la materia.

Procedimiento

Se formaron cinco grupos de enfoque, integrados cada uno por 6 a 10 alumnos. Cada grupo de enfoque participó en una sesión de dos horas, utilizando la guía temática semiestructurada que facilitó la conversación a profundidad del tema, generando la interacción que contribuyó a la construcción colaborativa de significados (Hernández, Fernández & Baptista, 2014). Las sesiones se llevaron a cabo en la cámara de Gesell que proveyó un espacio tranquilo y cómodo, facilitando a la vez la grabación de las sesiones. Al término de las sesiones se logró una saturación de la información a través de una exploración detallada de las narrativas.

Luego se transcribieron las grabaciones de las sesiones de los grupos de enfoque y se realizó un análisis de contenido. Dicho análisis partió de la información proporcionada por los alumnos participantes sobre cada temática de la guía semiestructurada. El análisis de contenido llevó a identificar tres familias de competencias: Competencias docentes Orientadas a la Tarea, Competencias docentes Orientadas a la Relación y Competencias Inspiradas en Valores. Dichas familias se acomodaron en tres ejes, con lo que se formó el modelo de Cubo de Competencias Docentes.

De esta manera las competencias quedaron definidas operacionalmente a partir de las conductas señaladas en los grupos de enfoque como características de los mejores docentes. Las definiciones y conductas se validaron consensualmente con tres grupos de alumnos. Se leyeron frente a cada grupo y se tomó nota de qué consideraban parte de cada competencia y qué no. Luego los elementos de cada definición sirvieron para redactar cada uno los reactivos pertenecientes a esa competencia. Por lo tanto, cada competencia está operacionalizada por varios reactivos integrados en una guía de observación para evaluar competencias docentes (ver Apéndice A).

El modelo se validó solicitando a grupos de alumnos aplicar la guía de observación como instrumento de evaluación tanto a profesores con bajas calificaciones en las encuestas que regularmente aplica la universidad, como a profesores bien calificados en dichas encuestas. Se aplicaron pruebas de medias para cada competencia y se obtuvo el alfa de Cronbach presentando una confiabilidad de .93 en su consistencia interna,, sugiriendo que los profesores bien evaluados tenían un mayor dominio de competencias docentes que los que salían mal evaluados por los alumnos, especialmente en lo que se refiere a Valores y Competencias Orientadas a las Personas. En competencias Orientadas a la Tarea hubo también diferencia a favor de los maestros bien calificados, pero menos significativas (Arriola, Romero & Fierro, 2013).

También se hizo una presentación de los resultados ante 50 maestros de la Facultad de Negocios. Después de la presentación se invitó a la discusión y reflexión de la información presentada que sirviera como

retroalimentación. Los maestros coincidieron en la pertinencia de los contenidos y los resultados. De esta forma se consigue la validación social de contenido del instrumento.

Posteriormente, a través de una sesión colaborativa, se obtuvo la definición de “docente inspirador (a)” como el constructo base de los 76 reactivos. Así, el docente inspirador es aquel que domina su área disciplinaria y su práctica profesional, las técnicas y estrategias didácticas, el contexto social, ambientes de aprendizaje que promueven la comunicación; domina el manejo de situaciones imprevistas y es un sujeto autorregulado, ya que es capaz de supervisar el entorno que lo rodea. Además, se actualiza permanentemente, es empático, resiliente y exigente, cuidando siempre la calidad, para transformar al estudiante durante el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Partiendo de la definición anterior como base de todos los reactivos, se procedió a ratificar el instrumento con relación al perfil esperado del docente inspirador de la universidad en cuestión. Dicha ratificación se efectuó a través del juicio de expertos que como señalan Escobar y Cuervo (2008) es una opinión de personas con formación y trayectoria dentro del tema en cuestión, que son reconocidos por otros como calificados para “dar información, evidencia, juicios y valoraciones” (p. 29).

Se enviaron los 76 reactivos a 693 expertos en educación y docencia de los 31 campus distribuidos en diferentes estados de México de la universidad privada en cuestión, para que emitieran su opinión a través de una consulta en línea sobre los reactivos y su alineación con el constructo. El criterio para seleccionar a los expertos fue que debían ser docentes de planta y asignatura de la universidad y contar con un posgrado en Educación, asegurando su experiencia tanto en la teoría como en la práctica. Primero debían señalar en qué categoría clasificarían cada reactivo para validar la previa categorización realizada dentro de los tres grupos de competencias (orientadas a la persona, a la tarea y a los valores). En cada reactivo el especialista tenía un espacio en el que una vez revisada la redacción del reactivo podía registrar sugerencias para la mejora de la redacción o aportar cualquier observación al respecto del indicador. De

los 693 profesores, participaron 85, que representan el 12.27% del total de expertos invitados a participar. Cabe señalar que con respecto al número adecuado de especialistas para una validación por juicio de expertos, este varía entre autores, en un rango de dos hasta veinte (Escobar & Cuervo, 2008). De acuerdo con la valoración de los expertos y después de realizar un análisis para discriminar reactivos, el instrumento de evaluación se redujo a 53 reactivos y quedaron validados los tres grupos de competencias, en los que se agruparon las mejores prácticas docentes.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Al término de la investigación se obtuvo como instrumento de evaluación una guía de observación de desempeño docente de 53 reactivos (ver Apéndice A) que reflejó las mejores prácticas docentes desde la perspectiva de los estudiantes, contrario a la mayoría de los instrumentos que se diseñan desde las autoridades educativas o incluso administrativas. Tras el análisis de tipologías, dichas prácticas se representaron en un modelo tridimensional denominado como el “Cubo de competencias docentes”, que se muestra gráficamente en la Figura 1.

El cubo plantea tres dimensiones en una misma unidad geométrica que corresponden a los tres tipos de competencias docentes: competencias dirigidas a la persona, competencias dirigidas a la tarea y competencias dirigidas a los valores. Éstas deben ejecutarse integralmente. Dichos tipos de competencias empatan con las categorías identificadas en las propuestas de competencias presentadas en la Tabla 1 (Bernal & Teixidó, 2012; Perrenoud, 2004; Zabalza, 2006), en el cual se identifican como competencias orientadas a la tarea, todas aquellas relacionadas con las específicas de la profesión; las orientadas a la persona con las reconocidas como aquellas que se ponen en marcha al relacionarse con otros actores educativos y las orientadas a los valores con las identificadas con el aspecto ético. Asimismo se encuentra una relación con los cuatro pilares de la educación (Delors, 1996), ya que las competencias orientadas a la tarea hacen referencia al saber conocer y al saber hacer, mientras que las orientadas a la persona y a los valores tienen que ver con el saber ser y saber convivir juntos.

Los resultados sugieren que el docente se convierte en líder en la medida que sabe lo que se debe hacer, asigna y exige calidad en el trabajo, sabe tratar a sus estudiantes, es congruente, encarna valores y los propicia entre sus estudiantes (Romero, et al., 2014). Dentro del complejo proceso del liderazgo se pueden distinguir varios elementos que se fusionan a la hora de la ejecución. Según Blake y Adams (1991) dichos elementos son: resolución de conflictos, iniciativa, indagación, propugnación, toma de decisiones y crítica. Los autores proponen una malla gerencial de liderazgo con un eje horizontal que representa la preocupación por la producción o resultados, un eje vertical para la preocupación por la gente y un tercer eje para las motivaciones. En dicha malla el óptimo liderazgo se produce cuando el trabajo se realiza con dedicación de los empleados, quienes funcionan en respuesta a un interés común dentro de una interdependencia de relaciones de respeto y confianza.

Por su parte, Hersey, Blanchard y Johnson (1998) retoman el modelo de Homans sobre los tres elementos que integran los sistemas sociales: las actividades de la gente, las interacciones de la gente y los sentimientos de la gente. Los autores proponen un modelo de la eficacia del liderazgo que parte de una base dimensional con el comportamiento de tarea, para referirse a la organización y definición de funciones, y comportamiento de relaciones, que apunta hacia las relaciones personales entre los miembros del grupo. A dicho modelo bidimensional Reddin agrega la dimensión de la eficacia y destaca que “la eficacia del líder depende de la pertinencia de su estilo para la situación en la que opera” (Hersey et al., 1998, p. 135). Esta aplicación situacional de Reddin coincide con la característica de las competencias educativas de Perrenoud (2010) y Coronado (2009) cuando señalan que estas se ponen en juego en desempeños de situaciones concretas en tiempo y espacio a través de la toma de decisiones y la acción.

Las semejanzas entre el “Cubo de competencias docentes” propuesto y los modelos de liderazgo citados se observan en que contienen tres dimensiones y el elemento común de la dimensión de las personas, así como en la condición de que las tres dimensiones operan de una forma integral, como se puede observar en la Tabla 2.

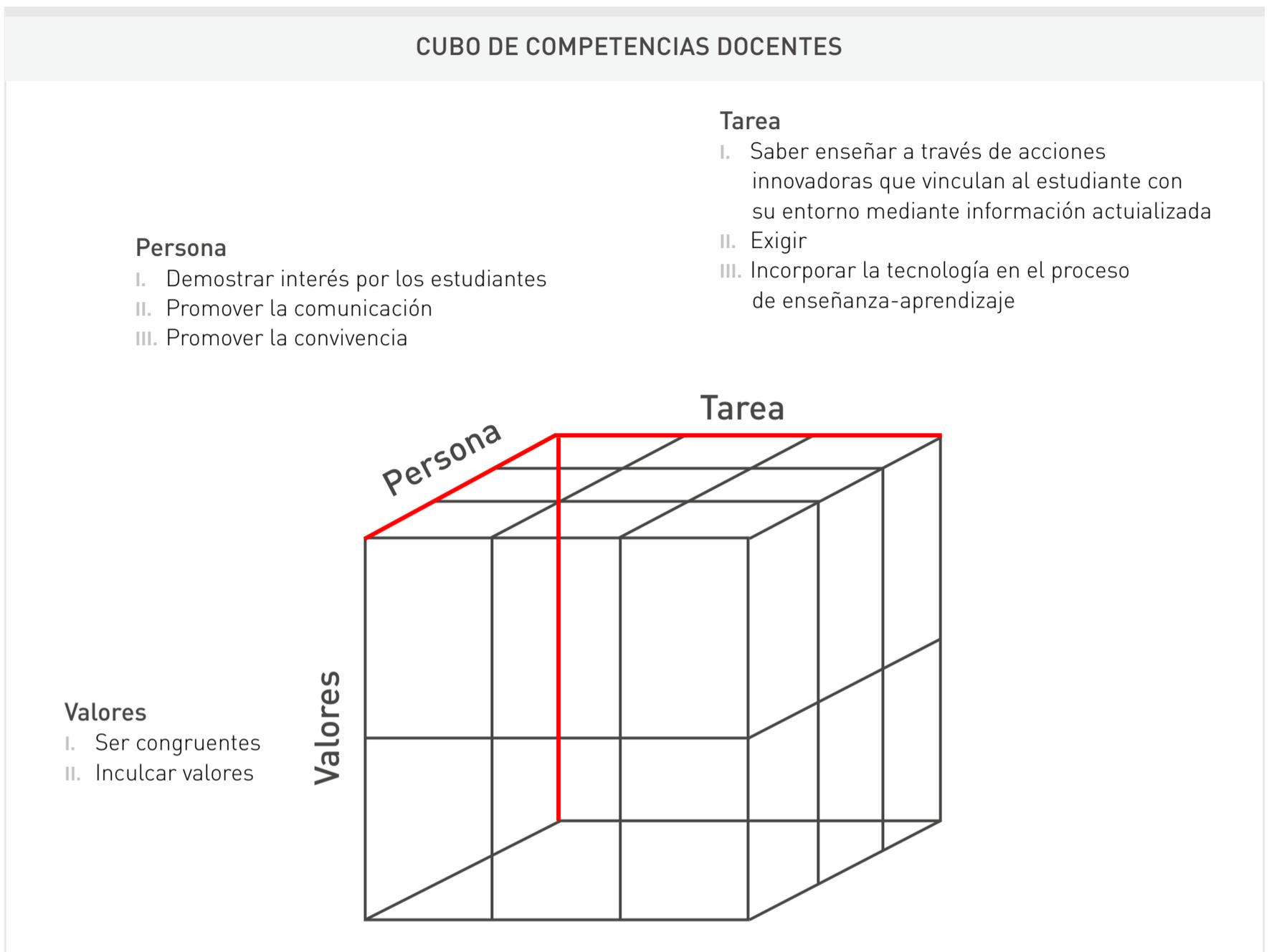


Figura 1. Cubo de competencias docentes

Tabla 2

Comparación de competencias docentes presentadas en el Cubo de Competencias Docentes, con modelos de liderazgo

MALLA GERENCIAL (Blake & Adams, 1991)	MODELO DE LIDERAZGO SITUACIONAL (Hersey, Blanchard & Johnson, 1998)	COMPETENCIAS DOCENTES (Arriola, Romero & Fierro, 2013)
<ul style="list-style-type: none"> • Preocupación por la producción • Preocupación por la gente • Motivaciones 	<ul style="list-style-type: none"> • Actividades de la gente • Interacciones de la gente • Eficacia situacional 	<ul style="list-style-type: none"> • Competencias dirigidas a la tarea • Competencias dirigidas a la persona • Competencias dirigidas a los valores

Nota: Elaboración propia

Cabe señalar que los resultados en la investigación cualitativa conllevan la limitante de la subjetividad por la naturaleza del fenómeno estudiado y por la aplicación en un solo caso. Sin embargo, su profundidad y descripción detallada permiten comprender de mejor manera la práctica docente y proporciona orientaciones útiles a los docentes, directivos, administrativos e interesados en la educación.

Para futuras investigaciones, queda pendiente utilizar los hallazgos para una aplicación práctica permanente de capacitación y desarrollo docente, así como la comparación con otros estudios similares en contextos diferentes o utilizando otras técnicas de investigación.

CONCLUSIONES

Las instituciones universitarias deben revisar constantemente la calidad educativa que ofrecen y para ello pueden utilizar guías de observación que recogen información que les permitan identificar fortalezas y debilidades para la toma de decisiones encaminadas a la mejora. Cabe resaltar que los instrumentos deberán ser construidos con la participación de todos los actores educativos, principalmente estudiantes y docentes, como fue el interés del presente estudio.

Además, se reconoce que uno de los aspectos que las universidades deben evaluar es el desempeño docente y para ello es necesario identificar con qué competencias debe contar el profesorado exitoso del siglo XXI. Dichas competencias deben responder a las demandas del contexto actual y estar en sintonía con las competencias que se desean desarrollar en los estudiantes. Si las universidades pretenden formar líderes, deberán contar con docentes líderes.

El Modelo del “Cubo de las Competencias Docentes” aporta elementos que permiten evaluar el desempeño docente y contribuir al diseño de programas de formación del profesorado para que estos se conviertan en modelos de liderazgo eficiente e inspirador, dignos de imitar por sus estudiantes próximos a integrarse al mundo laboral de la sociedad del siglo XXI. Debido a esto se sugiere que las universidades se aseguren de que el grupo docente esté capacitado en dichas competencias para ejercer su labor.

Coincidiendo con Villa, Troncoso y Díez (2015), quienes analizan la validez de diversas dimensiones para evaluar la gestión de la calidad educativa, destacamos la importancia de reconocer la intervención del profesorado como agente clave de la mejora educativa. Como señala Whitaker (2003), lo que hace la diferencia en las instituciones educativas es la gente, no los programas, es decir, la calidad de los docentes determina la calidad de las universidades.

AGRADECIMIENTOS

Los autores agradecen el apoyo de Carlos Blanco, Magdalena Reyes, Irene García, Olga López, Fernando Sierra, Georgina Villanueva, Norma Tapia y Claudia García, porque sin ellos el presente trabajo no hubiera sido posible.

REFERENCIAS

- Albert, M. J. (2007). *La investigación educativa. Claves teóricas*. España: McGraw-Hill.
- Arriola, M. A., Romero, M. C. & Fierro, A. (2013). Perspectiva integral de un modelo de gestión de calidad educativa: caso de una Facultad de Negocios. *Revista Ciencias Administrativas. Teoría y Praxis*, 9(1), 13 - 34. Recuperado de <http://acacia.org.mx/wp-content/uploads/2016/05/Revista-acacia-2013-1.pdf>
- Bernal, J. L. & Teixidó, J. (2012). *Las competencias docentes en la formación del profesorado*. Madrid: Síntesis.
- Blake, R. & Adams, A. (1991). *Soluciones Grid a Dilemas de Liderazgo. El instrumento más poderoso y probado que se ha diseñado como guía para incrementar la productividad y las utilidades*. México, D.F: Diana.
- Coronado, M. (2009). *Competencias docentes. Ampliación, enriquecimiento y consolidación de la práctica profesional*. Buenos Aires: Noveduc.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro. Reporte a la UNESCO de la Comisión Internacional en Educación para el siglo XXI*. México: Dower.
- Diario Oficial (13 de diciembre de 2013). *Programa Sectorial de Educación 2013-2018*. Secretaría de Educación Pública. México. Recuperado de http://www.dof.gob.mx/nota_detalle_popup.php?codigo=5326569
- Escobar, J. & Cuervo, A. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: una aproximación a su utilización. *Avances en medición*, 6, 27 - 36. Recuperado de www.humanas.unal.edu.co/.../Articulo3_Juicio_de_expertos_27-36.pdf

- Ferrández, A. (1999). Las paradojas de la calidad educativa. *Acción Pedagógica*, 8(2) 54-65. Recuperado de www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/17046/1/art4_v8n2.pdf
- Fullan, M. (2012). *Los nuevos significados del cambio en la educación*. Barcelona: Octaedro.
- Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6ta. ed.) México, D. F.: Mc Graw Hill.
- Hersey, P., Blanchard, K. & Johnson, D. (1998). *Administración del comportamiento organizacional*. Liderazgo situacional (7ª. ed.). México: Pearson Prentice Hall.
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó.
- Perrenoud, P. (2010). *Construir competencias desde la escuela*. Santiago de Chile: J. C. Sáez.
- Pozo, J. I. & Monereo, C. (2009). Introducción: La nueva cultura del aprendizaje universitario o por qué cambian nuestras formas de enseñar y aprender. En J. I. Pozo & M. del P. Pérez Echeverría, *Psicología del aprendizaje universitario: La formación en competencias* (p. 9-28). Madrid: Morata.
- Romero, M. C., Blanco, C., Reyes, M., García, I., López, O., Arriola, A. & Rubio, J. E. (2014). *Modelo de competencias docentes desde la óptica de los estudiantes de profesional*. Memorias del 1er Congreso Internacional de Innovación Educativa, que se celebró en el Campus Ciudad de México los días 15, 16 y 17 de diciembre del 2014. Manuscrito en preparación.
- Rué, J. (2007). *Enseñar en la Universidad. El EEES como un reto para la Educación Superior*. Madrid: Narcea.
- Sahlberg, P. (2011). *Finnish Lessons. What can the world learn from educational change in Finland?* New York: Teachers College, Columbia University.
- Vázquez García, J. A. (2015). Nuevos escenarios y tendencias universitarias. *Revista de Investigación Educativa*, 33(1), 13-26. doi: 10.6018/rie.33.1.211501
- Villa Sánchez, A., Troncoso Ruiz, P. E. & Díez Ruiz, F. (2015). Estructura latente y fiabilidad de las dimensiones que explican el impacto de los sistemas de gestión de calidad en los centros educativos. *Revista de investigación Educativa*, 33(1), 65-82. doi:10.6018/rie.33.1.211501
- Whitaker T. (2003) *What Great Principals Do Differently. Fifteen Things That Matter Most*. New York: Eye on Education.
- Zabalza, M. (2006). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.

APÉNDICE A

Guía de observación para la evaluación de las competencias docentes

TIPO DE COMPETENCIAS	COMPETENCIAS	REACTIVOS DEL DESEMPEÑO DEL DOCENTE	SI	NO
Orientadas a la persona	1. Demostrar interés por los estudiantes.	1. Reconoce mis logros, por pequeños que sean. 2. Me tiene identificado(a), cuando se dirige a mí me llama por mi nombre. 3. Se preocupa por conocer mis intereses e inquietudes y en lo posible me brinda un trato personalizado. 4. Me siento satisfecho(a) por la calidad de respuesta que he obtenido cuando me he acercado a pedirle ayuda o asesoría. 5. He sentido que se ha preocupado por la calidad de mi aprendizaje. 6. Manifiesta una actitud abierta para escuchar nuestras inquietudes sobre su desempeño en general en la materia.		
	2. Promover la comunicación.	7. Genera confianza para interactuar y compartir ideas con él (ella). 8. Me anima a conversar e integrarme más con mis compañeros de clase. 9. Favorece el trabajo colaborativo entre compañeros de manera presencial y en línea. 10. Comparte algunas experiencias personales y profesionales que lo acercan a sus estudiantes. 11. Genera un ambiente de aprendizaje empático que favorece la comunicación para el aprendizaje de los contenidos de la materia. 12. Invita a sus estudiantes a plantear sus dudas y ofrece respuestas de calidad.		
	3. Promover la convivencia.	13. Alienta a que la relación entre compañeros de clase sea educada y respetuosa. 14. Evita ridiculizar, exponer o afectar de cualquier forma la dignidad de sus estudiantes. 15. Hace prevalecer su figura de autoridad y promueve que se mantengan en el grupo normas razonables de convivencia. 16. Mantiene la disciplina en el salón de clases. 17. Respeta las reglas y parámetros indicados al inicio del curso.		

TIPO DE COMPETENCIAS	COMPETENCIAS	REACTIVOS DEL DESEMPEÑO DEL DOCENTE	SI	NO
Orientadas a la tarea	4. Saber enseñar.	<ul style="list-style-type: none"> 18. Imparte los temas siguiendo la secuencia del syllabus. 19. Cuenta con acciones alternativas que pone en práctica para garantizar el aprendizaje de los estudiantes. 20. Asigna material de estudio en la dosis óptima, sin sobrecargar al estudiante ni dejar material redundante para estudiar. 21. Expone los temas del curso con claridad, evita complicaciones y tecnicismos innecesarios. 22. Mantiene mi atención al variar la voz y cambiar la velocidad de su discurso. 23. Se conduce con estilo dinámico, se desplaza por el aula y varía los estímulos. 24. Administra las actividades de aprendizaje en el tiempo correspondiente a su clase. 25. Facilita la comprensión del estudiante a través de ejemplos, anécdotas y metáforas al tema tratado. 26. Utiliza diferentes estrategias de enseñanza para facilitar el aprendizaje. 27. Brinda ejemplos reales que vinculan la teoría con la práctica. 28. Vincula sus exposiciones con situaciones concretas que suceden a nivel nacional o internacional. 29. Asigna actividades de aprendizaje que implican tener contacto directo con hechos, datos y cifras actuales. 30. Comparte con los estudiantes materiales, recursos o información aplicables en la profesión (por ejemplo: contactos, manuales, guías, formatos, entre otros). 31. Comparte su experiencia en investigación, consultoría o laboral para facilitar la comprensión del tema que se está abordando. 		

TIPO DE COMPETENCIAS	COMPETENCIAS	REACTIVOS DEL DESEMPEÑO DEL DOCENTE	SI	NO
	5. Exigir.	32. Se asegura de que se alcancen los estándares acordados previamente en cuanto a tareas y trabajos. 33. Demanda un excelente rendimiento a sus estudiantes en la medida en que les ha facilitado el aprendizaje. 34. Proporciona rúbricas, esquemas etc., para asegurar que los trabajos cumplan con los requisitos establecidos. 35. Brinda retroalimentación (escrita, presencial) considerando las rúbricas, esquemas que se utilizó. 36. Aplica actividades de aprendizaje desafiantes. 37. Diseña proyectos (consultoría, investigación, retos) que considero un aporte relevante para mi aprendizaje.		
	6. Incorporar la tecnología en el proceso de enseñanza-aprendizaje.	38. Usa diferentes herramientas tecnológicas como recurso para facilitar el aprendizaje. 39. Promueve que los estudiantes realicen propuestas creativas para el desarrollo de actividades a partir de diferentes recursos tecnológicos. 40. Usa la tecnología para facilitar la comunicación con los estudiantes. 41. Utiliza la tecnología para la aplicación de las evaluaciones (pruebas cortas, exámenes parciales). 42. Utiliza la tecnología (Skype, WhatsApp, Lync, etc.) para brindar retroalimentación.		
Orientadas a los valores	7. Ser congruente.	43. Hace afirmaciones y valores que corresponden con su manera de actuar. 44. Se ha mantenido en todo momento dentro de las reglas y parámetros que indicó al inicio del curso. 45. Se ha apegado a los criterios establecidos de antemano al evaluar trabajos, tareas y exámenes. 46. Ha aplicado el mismo criterio para evaluar los trabajos, exámenes y tareas de los distintos estudiantes que integran el grupo. 47. Cumple lo que dice.		

TIPO DE COMPETENCIAS	COMPETENCIAS	REACTIVOS DEL DESEMPEÑO DEL DOCENTE	SI	NO
	8. Inculcar valores.	<p>48. Se preocupa por transmitir a sus estudiantes una visión realista acerca del ejercicio profesional, en términos de oportunidades y limitaciones presentes.</p> <p>49. Transmite a sus estudiantes una visión de la realidad social que va más allá de lo obvio.</p> <p>50. Promueve valores de responsabilidad social y solidaridad.</p> <p>51. Se ha esforzado por inculcar a sus estudiantes elevados valores como es la honestidad.</p> <p>52. Ha insistido acerca de la importancia del ejercicio profesional de acuerdo a estándares éticos.</p> <p>53. Promueve entre los estudiantes una actitud responsable y realista que contribuye al desempeño profesional.</p>		

© Los autores. Este artículo es publicado por la Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria del Área de Institutional Research and Effectiveness de la Dirección de Aseguramiento de la Calidad, Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas. Este es un artículo de acceso abierto, distribuido bajo los términos de la Licencia Creative Commons Atribución-CompartirIgual 4.0 Internacional. (<http://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/>), que permite el uso no comercial, distribución y reproducción en cualquier medio, siempre que la obra original sea debidamente citada.