



LA FORMACIÓN EN COMPETENCIAS DOCENTES PARA DESARROLLAR A LOS MEJORES PROFESORES UNIVERSITARIOS

TRAINING TEACHING SKILLS TO DEVELOP THE BEST COLLEGE TEACHERS

<https://doi.org/10.21555/rpp.vi37.2903>

Armando Alemán Juárez
Universidad Panamericana, México
aalemanj@up.edu.mx
orcid.org/0009-0005-5513-7092

Julio César Alfaro Ávila
Universidad Panamericana, México
jalfaro@up.edu.mx
orcid.org/0009-0005-9350-3460

Mónica López Bátiz
Universidad Panamericana, México
mbatiz@up.edu.mx
orcid.org/0009-0001-8162-5138

Recibido: julio 12, 2023 – Aceptado: septiembre 26, 2023

Resumen

¿Cuáles son las competencias docentes que la universidad necesita desarrollar para fomentar la excelencia docente en sus profesores? A partir de una metodología documental, esta investigación busca responder esta pregunta al describir el proceso de documentación llevado a cabo por el centro de profesores de una universidad privada de la Ciudad de México, para definir las competencias que componen el *Perfil de competencias docentes*, a través de la revisión y el análisis sistemático de 20 fuentes sobre este tema.

Las fuentes fueron seleccionadas con base en tres criterios: 1) vigencia, de acuerdo con la literatura científica sobre competencias docentes; 2) autoría, avalada por algún organismo de autoridad en el tema o, 3) validez como documento interno a la universidad, relacionado con el desarrollo de competencias docentes. Además de la literatura sobre competencias docentes, el marco referencial partió de la noción propuesta por Ken Bain (2007) sobre «excelencia docente», la cual refiere a los mejores profesores universitarios como quienes logran que sus alumnos alcancen resultados extraordinarios de aprendizaje.

Del resultado de este trabajo de análisis y síntesis, se establecieron 19 competencias:

1. Compromiso con la filosofía institucional;
2. innovación educativa e integridad académica;
3. liderazgo docente;
4. planeación didáctica;
5. ejecución didáctica y evaluación didáctica;
6. gestión del entorno digital;
7. pedagogía digital y creaciones digitales para el aprendizaje;
8. comunicación;
9. aprendizaje continuo;
10. apertura al cambio;
11. creatividad;
12. resolución de problemas;
13. gestión del conflicto;
14. inteligencia emocional;
15. trabajo colaborativo y,
16. pensamiento crítico.

Palabras clave: competencias del docente, aprendizaje, docencia, enseñanza superior, habilidad pedagógica.

Abstract

What are the teaching competencies that the university needs to develop to foster teaching excellence among faculty? This research addresses that question through a documentary methodology based on reviewing and systematically analyzing 20 sources on teaching competencies. These sources were selected based on three criteria: 1) Relevance, according to the scientific literature on teaching competencies. 2) Authorship, endorsed by an authoritative body on the subject. 3) Validity as an internal document within the University related to the development of teaching competencies. In addition to the literature on teaching competencies, the reference framework was based on the notion proposed by Ken Bain (2007) of «teaching excellence», which refers to the best university professors as those who achieve exceptional learning outcomes in their students. As a result of this analysis, 19 competencies were established: Commitment to Institutional Philosophy, Educational Innovation and Academic Integrity, Teaching Leadership, Didactic Planning, Didactic Execution and Didactic Evaluation, Digital Environment Management, Digital Pedagogy and Digital Creations for Learning, Communication, Continuous Learning, Openness to Change, Creativity, Problem-solving, Conflict Management, Emotional Intelligence, Collaborative work, and Critical Thinking.

Keywords: Competency-Based Teaching, Learning, Teaching and Training, Higher Education, Teaching Skills.

INTRODUCCIÓN

La pandemia por COVID-19 ha tenido un impacto global en la educación, obligando a las instituciones educativas a adoptar escenarios de enseñanza y aprendizaje en línea, o de enseñanza remota de emergencia, en 2020 (Mishra et al., 2020; Van der Graaf et al., 2021). Esta crisis también afectó a la educación superior, llevando a profesores y estudiantes universitarios a enfrentarse a nuevos contextos digitales (Carolan et al., 2020). Después de casi dos años de clases en línea, muchos estudiantes comenzaron a regresar a las aulas presenciales a principios de 2022 (Pelletier et al., 2022). Este fenómeno requirió que las universidades adaptaran su oferta para construir espacios de aprendizaje presenciales y virtuales, sincrónicos, asincrónicos o híbridos (Evans et al., noviembre de 2021).

Estos cambios repentinos han presentado desafíos para muchos actores en la educación superior. Por ejemplo, gran parte de los profesores han debido adaptarse al uso de diferentes recursos tecnológicos en sus clases, a menudo sin tener las competencias necesarias (García-Morales et al., 2021). También surgen desafíos didácticos para los profesores, ya que han tenido que adaptar estrategias de enseñanza más activas y centradas en el aprendizaje, con el objetivo de motivar a los estudiantes, independientemente de la modalidad educativa (Marinoni et al., 2020). Desde la perspectiva de los estudiantes, muchos experimentan un aumento significativo en los niveles de estrés, ansiedad y depresión (Yalçın et al., 2021), así como desafíos relacionados con el desarrollo de competencias: como mantener la atención durante las clases, comunicarse con compañeros y profesores, y gestionar su tiempo (Liang et al., 2020). Dados los cambios tecnológicos en la educación, es necesario reconsiderar las competencias que los jóvenes requieren desarrollar para su futuro (Jensen, 2019). Además, García-Morales et al. (2021), sostienen que la imprevisibilidad de la época actual y la transformación digital han modificado el papel de los estudiantes como aprendices, así como la forma en que adquieren y utilizan el conocimiento. En una sociedad plural, global e interconectada, es evidente la necesidad de formar a los jóvenes no solo para su futuro profesional, sino también para adaptarse e integrarse en la vida en general, como miembros activos de una sociedad en constante cambio (Alvarez-Pérez y López-Aguilar, 2018).

El panorama anterior refleja la necesidad de innovar en la enseñanza y de que los docentes universitarios se formen de manera constante, especialmente en el desarrollo de competencias en áreas como la pedagógica y la tecnológica. García-Morales et al. (2021) explican que uno de los retos que muchos profesores enfrentan actualmente es la alta demanda de habilidades, actitudes y aptitudes tecnológicas. Estas incluyen: a) adquirir y aplicar conocimientos sobre cómputo y programación; b) utilizar habilidades de comunicación específicas para escenarios virtuales; c) integrar herramientas didácticas digitales en su enseñanza y, d) resolver rápidamente problemas específicos que surjan durante las sesiones de aprendizaje en línea. Además de estos desafíos, se suman los diversos problemas relacionados con la inteligencia artificial, mencionados por la UNESCO en 2023 (Sabzalieva y Valentini); por ejemplo, el aumento del riesgo de plagio o trampas en exámenes o trabajos escritos, la falta de regulación en la mayoría de los países con respecto del empleo de estas herramientas, y el posible sesgo en la información generada por la inteligencia artificial, entre otros.

El Centro de Profesores de la universidad, se ha comprometido a trabajar en un perfil de competencias docentes como referencia para abordar los desafíos actuales del profesorado universitario en un mundo pospandemia, donde la actualización constante es fundamental. Según lo sugerido por la Inspección de Educación de la Comunidad Autónoma del País Vasco (2021), para crear un perfil de este tipo, es necesario definir el conjunto de características y habilidades que permitan al profesor cumplir con su tarea de enseñar.

Desde la educación centrada en la persona y basándose en la Misión de la universidad, se pretende que el docente busque no solo la excelencia académica, sino también la formación integral de los estudiantes, atendiendo a diversas dimensiones de su desarrollo, como la intelectual, profesional, ética y personal. En una investigación realizada por Galbán y Ortega (2021), quienes entrevistaron a 11 profesores universitarios experimentados, que fueron valorados positivamente por los estudiantes, se concluyó que los buenos profesores «colocan en el centro de su actividad profesional a la persona del discente [y que ello] se manifiesta en la confianza, el interés y la atención personalizada que les proveen en la tutoría y que se relaciona con la calidad humana» (p. 76). Para responder al contexto educativo actual, se requiere contar con un perfil de competencias docentes que promueva el logro de resultados de aprendizaje y forme a los mejores profesores desde una perspectiva antropológica centrada en la persona.

De acuerdo con Ken Bain (2007, p. 13), los mejores profesores universitarios son aquellos que consiguen que sus alumnos «alcancen resultados de aprendizaje extraordinarios». Este logro implica generar un aprendizaje profundo, caracterizado por fomentar el pensamiento crítico y permitir que los estudiantes comprendan el significado de lo que están aprendiendo para aplicarlo en distintas situaciones o contextos (Sagar Khillar, 2020). Desde la perspectiva de Bain (2007), los mejores profesores tienen una influencia positiva, sustancial y sostenida en las formas de pensar, actuar y sentir del alumno (p. 15). Un ejemplo de esto sería un profesor que deja una huella en la vida de un estudiante, lo inspira y contribuye a que el alumno vea utilidad en el contenido de la clase.

Para alcanzar esta finalidad, es necesario contar con un proceso de formación docente en el cual los profesores se mantengan actualizados constantemente, desarrollen competencias específicas y puedan evidenciar su progreso, con el objetivo de convertirse en facilitadores de aprendizajes extraordinarios. Si bien existen pautas para guiar el trabajo de los mejores profesores, es importante destacar que no existe una fórmula única que aplique a todos. Sin embargo, Bain (2007) hace referencia a ciertos criterios comunes que pueden indicar la excelencia de un profesor, como: mostrar interés por los estudiantes, considerar al alumno como centro del aprendizaje, ser una persona íntegra y con valores, fomentar el aprendizaje autónomo...

No obstante, evaluar el desempeño docente, basándose en un solo criterio, no es justo ni recomendable; se requiere reflexionar cuidadosamente para aplicar evaluaciones que consideren la singularidad de la enseñanza. Lo que está claro, como sostiene el mismo autor, es que los profesores extraordinarios: 1) dominan su disciplina de manera excepcional y saben cómo abordar la esencia de los problemas de su área epistemológica; 2) planifican su enseñanza al cuestionar los resultados de aprendizaje esperados; 3) crean entornos de aprendizaje naturales y presentan a los estudiantes problemas atractivos o intrigantes; 4) confían en sus alumnos, y creen en su capacidad y deseo de aprender y, 5) cuentan con un sistema eficiente para evaluar y medir los resultados de aprendizaje de su asignatura.

El centro de profesores ha tenido en cuenta estos criterios al elaborar el perfil de competencias docentes, base para desarrollar un *Modelo de gestión del talento docente*. En 2022, el centro se propuso establecer los fundamentos de este perfil y, a partir de él, desarrollar su propuesta formativa, mediante diversas experiencias que promuevan el desarrollo de competencias entre los profesores y demuestren resultados de aprendizaje.

El propósito de esta investigación documental fue plasmar las competencias que conforman el perfil de competencias docentes de la universidad. Este propósito surgió de la siguiente pregunta: ¿Cuáles son las competencias docentes que la universidad necesita desarrollar, para fomentar la excelencia docente en sus profesores?

EL IMPERATIVO DE FORMAR EN COMPETENCIAS DOCENTES PARA LOGRAR RESULTADOS DE APRENDIZAJE

Zabalza (2004) y Cano (2009) mencionan que no es suficiente dominar los contenidos teóricos o prácticos para ser un excelente docente. Es indispensable enseñar y practicar habilidades, actitudes y valores que contribuyan tanto a la formación profesional docente, como a la educación de los estudiantes.

La formación por competencias fue propuesta en el proyecto Tuning, iniciativa de la Unión Europea que posteriormente se adaptó en América Latina (González y Wagenaar, 2003). Según estos autores, el proyecto surgió en respuesta a los requisitos establecidos en la Declaración de Bologna, en 1999, con el objetivo de proporcionar a la Educación Superior un marco común, inicialmente en Europa y posteriormente a nivel global. Este marco común serviría como referencia para promover la calidad universitaria y establecer puntos de partida basados en resultados de aprendizaje, competencias, habilidades y destrezas. Estos puntos de referencia no tienen un carácter normativo, sino que son guías hacia lo que se considera común, con el fin de facilitar la movilidad y calidad de los estudiantes en programas de intercambio.

Esta base homologada serviría para promover la calidad universitaria y crear puntos de referencia, *basados en resultados del aprendizaje*, competencias, habilidades y destrezas, que no tienen carácter normativo sino «de referencia», de guía hacia lo que se considera «lo común», con el fin de que pueda permitir que ese espacio sea una realidad, donde no solo los estudiantes en programas de intercambio puedan moverse con una mayor facilidad y calidad, sino donde también los profesionales puedan hacerlo (2003, p. 18).

El enfoque por competencias plantea una forma de enseñanza donde los estudiantes no solo adquieran conocimientos y desarrollan habilidades, actitudes y valores, sino que también sean conscientes de su propio proceso de aprendizaje. Este tipo de aprendizaje se basa en los pilares de la educación, propuestos por Delors para la UNESCO, en 1996: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a vivir juntos. La UNESCO también ha presentado un quinto pilar, llamado aprender a transformarse, que, como destaca Sobe, manifiesta «una filosofía de la educación y un enfoque pedagógico que ve el aprendizaje como un proceso de desarrollo permanente que se da de manera continua y a lo largo de toda la vida» (2020, p. 12).

Las propuestas de desarrollo basadas en competencias, han evolucionado y se han centrado más en el concepto de resultados de aprendizaje (Leyva-Cordero et al., 2015). Los resultados de aprendizaje se definen como concreciones de lo que se espera que una persona adquiera, comprenda y demuestre al final de un período de aprendizaje (Alvarez-Pérez y López-Aguilar, 2018). Estas afirmaciones son explícitas y se centran en los logros del estudiante, más que en las intenciones del profesor, y pueden presentarse a partir de una combinación entre conocimientos, habilidades y actitudes, además del entendimiento que el sujeto obtendrá como resultado de comprometerse exitosamente con distintas experiencias educativas (Adam y Expert, 2008).

La noción de resultados de aprendizaje se encuentra en el núcleo de un cambio paradigmático en la educación que surge como respuesta a los desafíos de la globalización y el mundo hiperconectado. Esta transición gradual también se ha impulsado por la necesidad de mejorar la precisión y transparencia de las certificaciones institucionales, reformar los planes de estudio, proporcionar información clara a los estudiantes, vincular los

programas educativos con los requerimientos individuales, y fortalecer la relación entre el mercado laboral y la contratación de graduados universitarios.

Todas estas quimeras suenan bien plasmadas en tinta, pero aún es necesario llevar a cabo más investigaciones sobre el impacto de los resultados de aprendizaje. Sin embargo, es cierto que adoptar este enfoque permite al docente darse cuenta de la importancia de centrar su enseñanza en el estudiante y su aprendizaje. Como se ha mencionado anteriormente, las reformas educativas europeas del siglo XXI, ya reconocían la importancia de los resultados de aprendizaje y colocaban al estudiante en el centro del proceso educativo (Adam y Expert, 2008).

Dentro del proceso educativo, enfocarse en los resultados de aprendizaje implica que el profesor pueda constatar, a través de diversas evidencias, que el aprendiz ha desarrollado o adquirido una o varias competencias establecidas en el perfil de egreso de una asignatura, curso o programa. Incluso, Gaete (2021) afirma que un resultado de aprendizaje, a diferencia de un objetivo, se redacta de manera más clara y se puede medir con mayor precisión. En este sentido, el enfoque de resultados de aprendizaje proporciona coherencia al diseño curricular, ya que estructura la enseñanza y el aprendizaje en una secuencia interrelacionada de experiencias, evaluaciones y evidencias que demuestran lo aprendido (*Comisión de Implementación Estratégica de Learning Outcomes*, documento interno, s. f.).

En el centro de profesores, la propuesta de un perfil de competencias docentes tiene como objetivo trazar la ruta de las competencias necesarias para los profesores de la universidad y verificar la efectividad de este proceso, a través de los resultados de aprendizaje. Vale aquí mencionar que una de las prioridades de esta iniciativa es potenciar la individualidad del docente en su práctica, mediante la libertad de cátedra, la cual le permite al profesor implementar diversas metodologías para lograr el aprendizaje de los estudiantes; por ejemplo, al llevar a cabo debates y seminarios sobre algún tema interesante de la materia (Solano, Madrid, Galeano y Ramírez, 2022). En ese sentido, la oferta educativa derivada debe diseñarse para complementar el estilo de enseñanza de cada profesor y proporcionar las herramientas imprescindibles para enriquecerlo. El docente de la universidad, tendrá la libertad de seleccionar las experiencias que considere más apropiadas de acuerdo con su proyecto de formación profesional. El perfil sirve como una guía con criterios y niveles de desempeño que establecen un punto de referencia de cada competencia; sin embargo, cada profesor tiene la libertad de continuar su formación a través de diferentes medios.

Un perfil de competencias docentes debe considerar, también, la evaluación de las competencias. Como mencionan Álvarez-Pérez y López-Aguilar (2018), medir una competencia tendría que ser un proceso riguroso que contemplara distintas fuentes:

Apresar el nivel de dominio de una competencia no es algo que se puede lograr en un solo momento [de un] curso o mediante una técnica concreta, debido a la amplitud y diversidad de elementos que configuran [una] competencia, por lo que en muchos casos habrá que recurrir a otros sistemas y estrategias como las observaciones, el balance de competencias, las entrevistas o los portafolios (p. 140).

Los fundamentos del perfil recogen la idea propuesta por Álvarez-Pérez y López-Aguilar, ya que constituyen la base de las acciones formativas, las cuales serán flexibles y permitirán al docente reunir múltiples evidencias, a través de diversas experiencias, para comprobar el desarrollo de una o varias competencias. Mediante talleres de aplicación, cursos de actualización, asesorías personalizadas, espacios de observación, proyectos de innovación y retroalimentación de la práctica docente, así como el manejo de aplicaciones y plataformas centradas en el proceso de enseñanza y aprendizaje, el cuerpo docente de la universidad tendrá la posibilidad de desarrollar diversas competencias que se reflejen en resultados de

aprendizaje. Por lo tanto, es indispensable diseñar acciones formativas para los docentes que les permitan demostrar el desarrollo de conocimientos, habilidades, actitudes y aptitudes al enfrentar situaciones reales en el aula, con el objetivo de lograr resultados de aprendizaje extraordinarios.

El perfil docente propuesto, tiene como objetivo que los profesores desarrollen competencias en cuatro áreas: transversales, pedagógicas, tecnológicas y habilidades para el siglo XXI. En el siguiente apartado se presenta la metodología documental que explica cómo se llegó a esta categorización y definición de las competencias.

METODOLOGÍA

El propósito de esta investigación documental fue plasmar las competencias que conforman el perfil de competencias docentes de la universidad. Este propósito surgió de la pregunta: ¿Cuáles son las competencias docentes que la universidad necesita desarrollar para fomentar la excelencia docente en sus profesores?

La presente investigación es de tipo documental. Según Tancara (1993), este tipo de investigación implica la búsqueda, el procesamiento y almacenamiento de información, contenida en distintos documentos digitales, con el objetivo de presentar nueva información, de manera «sistemática, coherente y suficientemente argumentada [...] en un documento científico» (p. 94).

El trabajo documental se basó en la revisión y el análisis sistemático de 20 fuentes, tanto académicas como de documentos internos de la universidad, relacionadas con el propósito de esta investigación o que contenían propuestas taxonómicas sobre competencias docentes. Estas fuentes fueron seleccionadas con un propósito específico, y se utilizaron tres criterios para su elección: 1) vigencia, de acuerdo con la literatura científica sobre competencias docentes; 2) autoría, avalada por algún organismo de autoridad en el tema o, 3) validez, como documento interno a la universidad, relacionado con el desarrollo de competencias docentes.

De las 20 fuentes, cuatro fueron publicaciones de organismos internacionales, dos fueron libros, tres fueron artículos de revistas científicas, tres fueron documentos digitales, dos fueron sitios *web* especializados en competencias, y seis fueron documentos internos de la universidad. A continuación, se presentan los títulos de cada fuente:

1. Publicaciones de organismos internacionales: Marco Europeo para la Competencia Digital del Profesorado, Proyecto Tuning, Declaración de Lovaina, Marco Común de Competencia Digital Docente.
2. Libros: Aprendizaje basado en competencias: Una propuesta para la evaluación de las competencias genéricas, FYI® : For your improvement : Competencies development guide.
3. Artículos de revistas científicas: Teachers' digital competencies in higher education: A systematic literature review, What are the essential generic teaching competencies?, y Las competencias docentes: el desafío de la educación superior, Cualidades y competencias del profesor universitario: La visión de los docentes.
4. Documentos digitales: Perspectivas de la innovación educativa en universidades en México: Experiencias y reflexiones de la RIE 360, Innovación educativa en Educación Superior: Una mirada 360, Competencias genéricas y resultados de aprendizaje en los estudios de grado de Pedagogía.

5. Sitios *web* especializados en competencias: [TeachersPro](#), [Visible Learning Meta X](#).
6. Documentos internos de la universidad, relacionados con el desarrollo de competencias docentes: Modelo educativo del centro de profesores; Modelo educativo de la universidad; Evaluación de desempeño docente; Modelo de categoría de profesores, con énfasis en la docencia; Modelo de categoría de profesores, con énfasis en la investigación; Encuesta de evaluación docente.

Mediante la lectura de todas las fuentes, se identificaron 144 competencias. Cada una fue revisada a partir de su nombre, clasificación y descripción. En la mayoría de las fuentes, los autores presentan las competencias agrupadas en distintas categorías, por lo que también se revisaron estas. Con base en este análisis, comenzaron a surgir coincidencias¹. Al examinar la concurrencia y las similitudes entre ellas, y tomando como criterio de clasificación su finalidad (el *para qué* y el *hacia dónde* de cada competencia)², se distribuyeron las 144 en tres grandes grupos o áreas: 1) Competencias genéricas, 2) Tecnológico-digital y, 3) Competencias del Modelo educativo.

Con el objetivo de afinar la agrupación de las competencias, se establecieron tres equipos de trabajo, constituidos por personal del Centro de Profesores Talent. Este Centro está conformado por profesionales que trabajan temas sobre enseñanza y aprendizaje, e innovación en educación superior, lo cual aportó valor en la tarea de analizar las competencias. Cada equipo se enfocó en estudiar alguna de las tres áreas y reagrupar las competencias pertenecientes a dicho sector, sintetizándolas en categorías, con base ahora en la frecuencia de cada competencia; es decir, los equipos identificaron, homologaron y juntaron aquellas competencias que se repetían dentro de cada grupo, de acuerdo con la similitud de su nombre, definición o enfoque. De esta forma, resultaron 31 competencias, distribuidas en 13 categorías correspondientes a tres áreas. Para el área de *Competencias genéricas*, fueron tres categorías de competencias, en el área *Tecnológico-digital*, quedaron seis y de las *Competencias del Modelo educativo*, resultaron cuatro. A continuación, se presenta el nombre de cada categoría de acuerdo con su área:

1. Área de *Competencias genéricas*: interpersonal, intrapersonal y pedagógica.
2. Área *Tecnológico-digital*: alfabetización informacional, manejo docente de las tecnologías digitales, interacción digital, uso seguro de las tecnologías, pedagogía digital y creación de contenidos para el aprendizaje.
3. Área de *Competencias del Modelo educativo*: planeación, realización y evaluación del proceso didáctico, social, personal y tecnológico.

En una segunda reunión de trabajo con los mismos equipos del Centro, cada uno presentó su propuesta de categorización con el objetivo de justificar la lógica de ese agrupamiento. A partir de una discusión entre todos los equipos, se volvieron a analizar las 31 competencias, sus 13 categorías y las tres áreas a las que pertenecían. Tras esta sesión de reflexión y de diálogo de las 31 competencias distribuidas en las 13 categorías, se sintetizaron tanto las competencias como las categorías que podían incluirse dentro de otra competencia. Además, se decidió formular una nueva división de las áreas generales; de forma que resultaron 19 competencias distribuidas en cuatro áreas: transversales, pedagógicas, tecnológicas y habilidades del siglo XXI. A continuación, se presenta el nombre final de cada competencia y su área:

¹ La excepción de esta regla fue el grupo de fuentes que provienen de documentos internos de la universidad en cuestión.

² Aun cuando algunas de las competencias están nombradas de distinta manera en las fuentes, en esta investigación se concluyó que se refieren a la misma competencia, pues su descripción delimitó la semejanza entre una y otra.

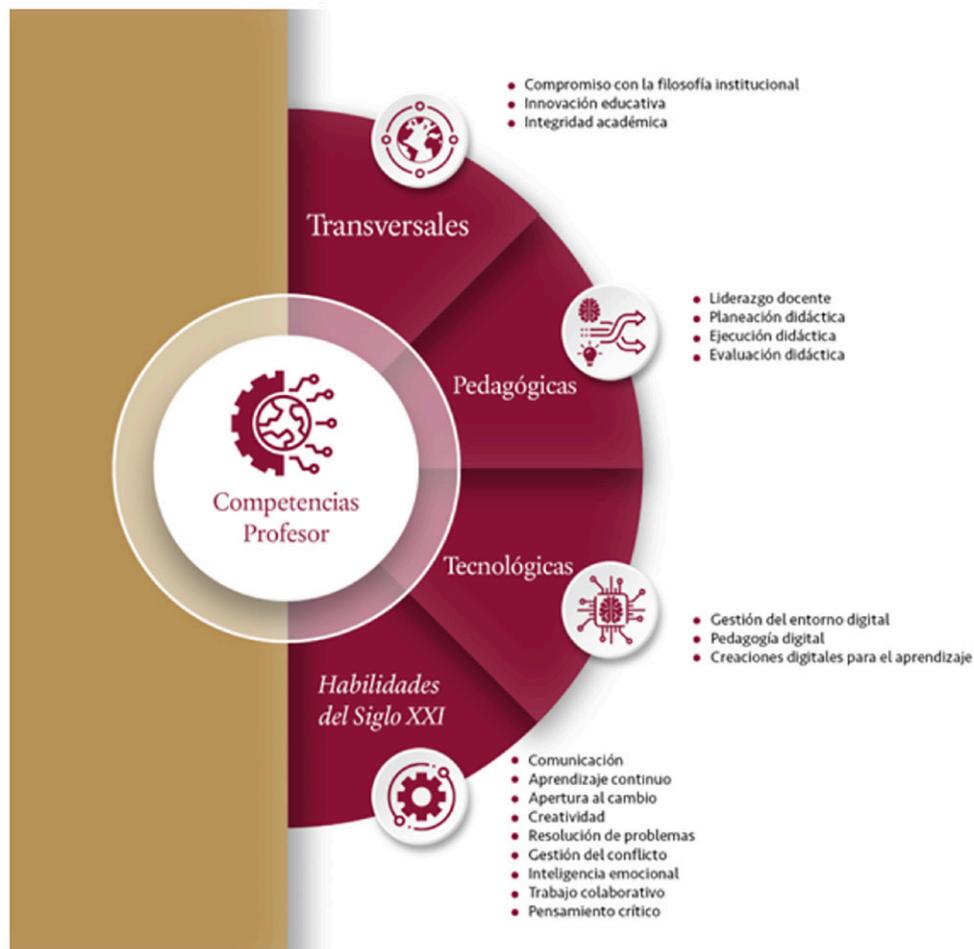
1. Transversales: compromiso con la filosofía institucional, innovación educativa e integridad académica.
2. Pedagógicas: liderazgo docente, planeación didáctica, ejecución didáctica y evaluación didáctica.
3. Tecnológicas: gestión del entorno digital, pedagogía digital y creaciones digitales para el aprendizaje.
4. Habilidades del siglo XXI: comunicación, aprendizaje continuo, apertura al cambio, creatividad, resolución de problemas, gestión del conflicto, inteligencia emocional, trabajo colaborativo y pensamiento crítico.

RESULTADOS

Como se muestra en la Figura 1, a través de este perfil se busca que el profesor de la universidad desarrolle, en algún nivel, las 19 competencias distribuidas en cuatro áreas: transversales, pedagógicas, tecnológicas y habilidades para el siglo XXI.

Figura 1

Competencias del profesor de la universidad



1. Transversales. Las competencias transversales se denominan así debido a su naturaleza, ya que se recomienda que todo profesor de la universidad las implemente en cualquier instancia de su práctica docente. El desarrollo de estas competencias impactará directamente en el resto de las capacidades de cada profesor. A continuación, se presenta la definición de las tres competencias que componen al área transversal:

- *Compromiso con la filosofía institucional.* Alinear la práctica docente a la Misión de la universidad y al modelo educativo derivado de la misión.
- *Innovación educativa.* Implementar un cambio significativo en el proceso de enseñanza y aprendizaje, a través de elementos que transforman y añaden valor de manera novedosa.
- *Integridad académica.* Practicar valores como la honestidad, la confianza, la responsabilidad, el respeto, la justicia y la valentía, en el ejercicio profesional docente, con el objetivo de formar al estudiante en aprender a hacer lo correcto dentro del ámbito académico.

2. Pedagógicas. Se refieren a las competencias que el profesor debe desarrollar y ejecutar como parte de su labor dentro del aula. Contribuyen a definir, de manera concreta, la profesionalidad del docente como un facilitador del aprendizaje, más allá de su disciplina en el ámbito laboral (Perrenoud, 2004). Como parte de las competencias agrupadas en esta categoría, se encuentran:

- *Liderazgo docente.* Influir para que los estudiantes asuman, voluntaria y responsablemente, las metas grupales, y de desarrollo personal y profesional.
- *Planeación didáctica.* Visualizar los resultados de aprendizaje por alcanzar y, en consecuencia, diseñar las experiencias de aprendizaje que se llevarán a cabo. Organizar estas experiencias en una secuencia lógica –acorde con el contexto de los estudiantes, la institución y los recursos disponibles–, considerando así la factibilidad de lo planeado y su relevancia para los alumnos.
- *Ejecución didáctica.* Llevar a cabo el desarrollo secuencial de los contenidos curriculares planeados y adaptarse, en tiempo y forma, con base en las necesidades detectadas de los participantes involucrados en el proceso de enseñanza y aprendizaje.
- *Evaluación didáctica.* Valorar el aprendizaje, de manera continua y significativa, identificando evidencias que correspondan a actuaciones o construcciones de los estudiantes, relacionadas con las competencias previstas en la planeación, para discurrir el nivel de desarrollo alcanzado y los caminos para su mejora.

3. Tecnológicas. Responden a aquellas capacidades que el docente debería desarrollar para proporcionar un uso adecuado y de provecho a la tecnología y al entorno digital, de forma que las utilice como herramientas para facilitar el proceso de enseñanza y aprendizaje. Esta categoría cuenta con tres competencias:

- *Gestión del entorno digital.* Desenvolverse en el medio digital, empleando el pensamiento crítico y administrando la información digital, así como las nuevas tecnologías para potenciar el aprendizaje, bajo una perspectiva de innovación y de ciudadanía digital.

- *Pedagogía digital.* Facilitar el aprendizaje con el apoyo de medios digitales, aportando valor a la enseñanza, mediante la implementación de metodologías, herramientas y estrategias activas en un ambiente virtual.
- *Creaciones digitales para el aprendizaje.* Desarrollar contenidos acordes con las normativas del espacio virtual, mediante el empleo de herramientas, lenguajes y medios digitales actuales, con la finalidad de promover el aprendizaje.

4. Habilidades para el siglo XXI. También conocidas como *habilidades blandas*, aluden a las competencias que «permiten interactuar con otros de manera efectiva y afectiva, como resultado de una combinación de habilidades sociales, de comunicación, de formar el ser, de acercamiento a los demás» (Vidal, 2008, p. 8). Este tipo de competencias aporta valor no solo a la práctica educativa, sino también al desarrollo de la persona en su totalidad. Dentro de esta categoría se definieron nueve competencias clave:

- **Comunicación.** Expresar, de manera asertiva, los conocimientos, pensamientos y sentimientos mediante un lenguaje verbal y no verbal, adaptándose a las características de la situación y los estudiantes, para lograr el entendimiento de las partes involucradas y fomentar el aprendizaje.
- **Aprendizaje continuo.** Buscar nuevos conocimientos, de manera intencional y sistemática, para actualizarse y potenciar el desempeño docente, tanto en el ámbito profesional como en el pedagógico.
- **Apertura al cambio.** Modificar la práctica docente mediante la reflexión, el diálogo y la gestión del proceso de transformación para responder a los cambios del entorno y a los nuevos requerimientos en el ámbito personal, profesional y universitario.
- **Creatividad.** Generar ideas divergentes, mediante la recopilación y análisis de información y experiencias, con el objetivo de producir soluciones originales y aplicables en la práctica docente, que complementan y potencian el proceso de enseñanza y aprendizaje.
- **Resolución de problemas.** Clarificar un problema educativo y tomar medidas lógicas para llegar a una solución viable, además de evaluar su implementación.
- **Gestión del conflicto.** Gestionar discrepancias entre posturas y desarrollar estrategias para encontrar puntos en común, con la finalidad de conciliar y alcanzar un acuerdo viable, que facilite el proceso de enseñanza y aprendizaje.
- **Inteligencia emocional.** Regular el mundo emocional del docente, demostrando empatía, amplitud de vocabulario emocional, serenidad y asertividad. Al desarrollar esta competencia, el profesor encauza las emociones para promover el aprendizaje.
- **Trabajo colaborativo.** Interactuar con otros, mediante el ejercicio de la interdependencia positiva y la interacción estimuladora, promoviendo la responsabilidad individual y grupal, con la finalidad de desarrollar habilidades sociales para el logro de resultados en conjunto, tanto dentro del aula como en la comunidad docente.
- **Pensamiento crítico.** Realizar un comportamiento mental que cuestione los fundamentos en los que se asientan las ideas, las acciones y los juicios, tanto propios como ajenos (Villa y Poblete, 2007).

CONCLUSIONES

Esta investigación describe el proceso de documentación llevado a cabo por el centro de profesores de una universidad privada de la Ciudad de México, para definir las competencias que componen el *Perfil de competencias docentes* de dicha universidad. La propuesta de estas competencias también tiene como objetivo proporcionar una base común para la formación continua del cuerpo docente.

El proceso documental, que involucró la revisión y el análisis de fuentes relevantes y confiables sobre competencias docentes, ha sido fundamental para validar las competencias resultantes de este trabajo de síntesis dentro del perfil. Estas 19 competencias –distribuidas en cuatro categorías finales– ofrecen una respuesta sobre qué y cómo debe formarse el profesor universitario actual para enfrentar los desafíos educativos, en un mundo pospandemia e hiperconectado. Por ejemplo, el mencionado por García-Morales et al. (2021), sobre aprovechar la tecnología en las clases universitarias, para no quedarse rezagado en comparación con las nuevas generaciones de estudiantes. Además, como señalan Marinoni et al. (2020), es indispensable hacer las clases más dinámicas y atractivas, colocando al estudiante en el centro del proceso educativo y teniendo en cuenta los desafíos resultantes de la pandemia.

Además, las competencias propuestas tienen como objetivo contribuir a la construcción de un perfil que promueva la excelencia docente y que, como concluye Bain (2007, p. 20), permita crear experiencias de aprendizaje que otorguen sentido a la vida de los estudiantes y los inspiren. La creación del perfil basado en competencias es una respuesta directa a la propuesta de Bain de contar con evidencias que demuestren que:

- Los estudiantes están aprendiendo de manera continua a lo largo de su vida.
- Están muy satisfechos con la enseñanza de sus profesores.
- Desean seguir aprendiendo.
- Pueden aplicar lo aprendido en otros contextos.

Asimismo, que los docentes:

- Trabajan de forma interrelacionada con otras disciplinas.
- Conciben el aprendizaje como un proceso complejo e interconectado.
- Enseñan a razonar mejor sobre los problemas.
- Trabajan de manera innovadora.
- Contribuyen a lograr resultados de aprendizaje excepcionales y profundos.

Según lo mencionado por Leyva-Cordero et al. (2015), la formación por competencias y resultados de aprendizaje establece una conexión entre la teoría y la práctica, vinculando el mundo académico con el mundo real. Esto proporciona a los estudiantes, experiencias en escenarios reales o similares a los que enfrentarán durante su proceso de enseñanza y aprendizaje. En colaboración con diferentes áreas de la universidad, el Centro de Profesores planteará opciones de formación personalizada, que incluyen componentes teóricos y prácticos, para el cuerpo docente de la institución. Estas opciones se basan en el modelo de competencias desarrollado, de modo que cada profesor pueda elegir el camino más adecuado para mejorar su práctica docente, basándose en la evaluación de resultados de aprendizaje.

El perfil se convierte así en un plan de acción para fortalecer las competencias del profesorado, adaptado a las necesidades de cada docente, escuela y facultad. Se requiere un cambio de cultura profesional, así como de mentalidad, habilidades y actitudes. Como se demuestra en la investigación de Vermote et al. (2020), tener apertura mental puede contribuir a construir perfiles en donde los docentes sean guías y estén dispuestos a modificar aspectos de su clase. Es importante mantener las prácticas que funcionan y mejorar aquellas que necesiten ser pulidas, para fomentar un proceso de enseñanza y aprendizaje efectivo.

Se concluye que las competencias docentes son un elemento fundamental para la transformación educativa en el nivel superior. Es más probable que los docentes, actualizados y preparados, logren establecer una conexión entre la teoría y la práctica pedagógica, lo que a su vez promoverá un aprendizaje profundo del conocimiento. Esto puede resultar en una preparación integral de los estudiantes, no solo para el mundo laboral, sino también para la vida en general. ■

Referencias

- Adam, S., & Expert, U. K. B. (2008). Learning outcomes current developments in Europe: Update on the issues and applications of learning outcomes associated with the Bologna Process. *Bologna Seminar: Learning Outcomes Based Higher Education: The Scottish Experience*, 21(22.02).
- Álvarez-Pérez, P. R., y López-Aguilar, D. (2018). Competencias genéricas y resultados de aprendizaje en los estudios de grado de Pedagogía. *Revista de Docencia Universitaria*, 16(1), 137.
- Bain, K. (2007). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios* (2ª ed.). Publicacions de la Universitat de València.
- Basilotta-Gómez-Pablos, V., Matarranz, M., Casado-Aranda, L. A., & Otto, A. (2022). Teachers' digital competencies in higher education: A systematic literature review. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 19(1), 1-16.
- Cano, R. (2009). Tutoría universitaria y aprendizaje por competencias: ¿Cómo lograrlo? *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 12-1(28), 181-204.
- Carolan, C., Davies, C. L., Crookes, P., McGhee, S., & Roxburgh, M. (2020). COVID 19: Disruptive impacts and transformative opportunities in undergraduate nurse education. *Nurse Education in Practice*, 46, 102807.
- Comisión de Implementación Estratégica de Learning Outcomes (CIELO). (s. f.). *Guía para la Redacción de Resultados de Aprendizaje, Vol. I*. [Manual digital]. Consultado el 23 de agosto de 2022.
- Delors, J. (1996). *La Educación encierra un Tesoro*, Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI [Compendio]. UNESCO. <https://bit.ly/2Hfsbdd>
- Europea, U. (2017). *Marco europeo para la competencia digital del profesorado* (DigCompEdu). Instituto Escalae. <https://bit.ly/3up20aF>

- European Higher Education Area and Bologna Process. (2009). *Ministerial Conference Leuven / Louvain-La-Neuve*. <https://bit.ly/3wyAWWv>
- Evans, R., Finetti, M., Garrels, J., & Luongo, N. (noviembre de 2021). *Crisis meets opportunity: Retaining online and hybrid successes when returning to the Higher Education Classroom* [ponencia]. *Redesigning Higher Education After COVID-19*. <https://bit.ly/3VMOKam>
- Gaete, R. (2021). Evaluación de resultados de aprendizaje mediante organizadores gráficos y narrativas transmedia. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 20(44), 384-407. <https://doi.org/10.21703/0718-5162.v20.n43.2021.022>
- Galbán, S. E., & Ortega, C. F. (2021). Cualidades y competencias del profesor universitario: La visión de los docentes. *Revista Panamericana de Pedagogía*, 31, 63-78.
- García-Morales, V. J., Garrido-Moreno, A., & Martín-Rojas, R. (2021). The transformation of higher education after the COVID disruption: Emerging challenges in an online learning scenario. *Frontiers in Psychology*, 12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.616059>
- González, J., & Wagenaar, R. (2003). *Tuning educational structures in Europe. Informe Final - Proyecto Piloto, Fase 1*. Universidad de Deusto.
- Inspección de Educación de la Comunidad Autónoma del País Vasco (2021). *Perfil docente* [Reporte gubernamental]. <https://bit.ly/3OTYAoW>
- Instituto Escalae. (s. f.). *Investigaciones*. <https://bit.ly/3jh3lbd>
- Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado (INTEF). (octubre del 2017). *Marco común de competencia digital docente* [Reporte gubernamental]. <https://bit.ly/2QqmwAw>
- Jensen, T. (2019). *Higher education in the digital era: The current state of transformation around the world in the digital era*. International Association of Universities. <https://bit.ly/3XQxIKm>
- Leyva-Cordero, O., Ganga Contreras, F., Tejada Fernández, J., y Hernández Paz, A. A. (2015). *La formación por competencias en la educación superior: alcances y limitaciones desde referentes de México, España y Chile*. Universidad Autónoma de Nuevo León. <https://bit.ly/3IHnQ0t>
- Liang, S. W., Chen, R. N., Liu, L. L., Li, X. G., Chen, J. B., Tang, S. Y., & Zhao, J. B. (2020). The psychological impact of the COVID-19 epidemic on Guangdong College students: The difference between seeking and not seeking psychological help. *Frontiers in Psychology*, 11, 2231.
- Lombardo, M., & Eichinger, R. (2014). *FYT®: For your improvement: Competencies development guide (2014)*. Korn Ferry Company.
- Marinoni, G., Van't Land, H., y Jensen, T. (2020). *The impact of Covid-19 on Higher Education around the world (IAU Global Survey Report)*. International Association of Universities. <https://bit.ly/3VIQQbn>

- Mishra, L., Gupta, T., & Shree, A. (2020). Online teaching-learning in Higher Education during lockdown period of COVID-19 pandemic. *International Journal of Educational Research Open*, 1, 100012.
- Oliva, P. F., & Henson, K. T. (1980). What are the essential generic teaching competencies? *Theory into Practice*, 19(2), 117-121.
- Pelletier, K., McCormack, M., Reeves, J., Robert, J., Arbino, N., Dickson-Deane, C., ... Stine, J. (2022). 2022 EDUCAUSE Horizon report Teaching and learning edition, 1-58. EDUC22.
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Graó.
- Proyecto Tuning (2004). *Proyecto Tuning América Latina. Reflexiones y perspectivas de la Educación Superior en América Latina*. <https://bit.ly/3Re67jj>
- Sabzalieva, E., & Valentini, A. (2023). *Chatgpt and artificial intelligence in higher education* [Informe]. UNESCO. <https://shorturl.at/avBJ2>
- Sagar Khillar (2020). Difference Between Deep Learning and Surface Learning. <https://shorturl.at/jrwG4>
- Sánchez, M., y Escamilla, J. (2018). *Perspectivas de la innovación educativa en universidades de México: Experiencias y reflexiones de la RIE 360*. Imagia Comunicación.
- Sánchez, M., y Escamilla, J. (2021). *Innovación Educativa en Educación Superior: Una mirada 360*. Imagia Comunicación.
- Sobe, N. (2020). *Los futuros de la educación: Aprender a transformarse. Directrices de consulta para grupos de discusión de partes interesadas*. UNESCO. <https://bit.ly/3XttM1r>
- Solano, J., Madrid, B. I., Galeano, D., y Ramírez, A. C. B. (2022). Libertad de cátedra: una solución o parte del problema. *Innovare: Revista de ciencia y tecnología*, 11(3), 172-181.
- Tancara, C. (1993). La investigación documental. *Temas sociales*, (17), 91-106.
- Torres-Rivera, A. D., Badillo-Gaona, M., Valentin-Kajatt, N. O., y Ramírez-Martínez, E. T. (2014). Las competencias docentes: El desafío de la Educación Superior. *Innovación educativa*, 14(66), 129-145.
- Van der Graaf, L., Dunajeva, J., Siarova, H., & Bankauskaite, R. (2021). *Research for CULT Committee—Education and youth in post-COVID-19 Europe—Crisis effects and policy recommendations*. European Parliament, Policy Department for Structural and Cohesion Policies. <https://bit.ly/3Jw3pUu>
- Vermote, B., Aelterman, N., Beyers, W., Aper, L., Buysschaert, F., & Vansteenkiste, M. (2020). The role of teachers' motivation and mindsets in predicting a (de) motivating teaching style in higher education: A circumplex approach. *Motivation and emotion*, 44, 270-294.
- Vidal, J. (2008). *Desarrollo de habilidades blandas*. Ministerio Público y Fiscalía de la Nación. <https://bit.ly/3RbvkLn>
- Villa, A., y Poblete, M. (Dirs.) (2007). *Aprendizaje basado en competencias. Una propuesta para la evaluación de las competencias genéricas*. Editorial Mensajero, Colección Estudios e Investigación del ICE. Universidad de Deusto.

Visible Learning Meta X. (s. f.). *Home*. <https://bit.ly/3Hg6Mwm>

Yalçın, İ., Can, N., Mançe-Çalışır, Ö., Yalçın, S., & Çolak, B. (2021). Latent profile analysis of COVID-19 fear, depression, anxiety, stress, mindfulness, and resilience. *Current Psychology*, 1-11. <https://doi.org/10.1007/s12144-021-01667-x>

Zabalza, M. Á. (2004). Innovación en la enseñanza universitaria. *Contextos Educativos. Revista de Educación*, (6), 113-136.