



COMPETENCIAS DOCENTES EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR: UN ESTUDIO EMPÍRICO EN LA UNIVERSIDAD DEL BIO-BÍO

TEACHING SKILLS IN HIGHER EDUCATION: AN EMPIRIC STUDY AT BIO BIO
UNIVERSITY

Volumen 6, Número 1

Enero - Abril

pp. 1-28

Este número se publicó el 1° de enero de 2016

DOI: <http://dx.doi.org/10.15517/aie.v16i1.22383>

Carlos Mauricio Salazar Botello
María Margarita Chiang Vega
Yohana Andrea Muñoz Jara

Revista indizada en [REDALYC](#), [SCIELO](#)

Revista distribuida en las bases de datos:

[LATINDEX](#), [DOAJ](#), [E-REVIST@S](#), [IRESIE](#), [CLASE](#), [DIALNET](#), [SHERPA/ROMEO](#),
[QUALIS](#), [MIAR](#)

Revista registrada en los directorios:

[ULRICH'S](#), [REDIE](#), [RINACE](#), [OEI](#), [MAESTROTECA](#), [PREAL](#), [CLACSO](#)

Los contenidos de este artículo están bajo una licencia [Creative Commons](#)



COMPETENCIAS DOCENTES EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR: UN ESTUDIO EMPÍRICO EN LA UNIVERSIDAD DEL BÍO-BÍO.

TEACHING SKILLS IN HIGHER EDUCATION: AN EMPIRIC STUDY AT BIO BIO UNIVERSITY

Carlos Mauricio Salazar Botello¹

María Margarita Chiang Vega²

Yohana Andrea Muñoz Jara³

Resumen: Se plantean grandes cambios y desafíos para la Educación Superior y especialmente en el accionar docente para la mediación pedagógica. El papel del docente es facilitar los procesos de aprendizaje y su preocupación debe ir más allá de la disciplina. Este artículo analiza las competencias que deben poseer los académicos de la Universidad del Bío-Bío para el ejercicio de la docencia desde la perspectiva de los propios académicos y de los estudiantes. La información se obtuvo a través de la aplicación de un cuestionario elaborado a partir de los resultados de una primera investigación de carácter cualitativo, realizada en esa misma institución. Dentro de los principales resultados se encontró que existen diferencias respecto de la priorización de las competencias necesarias para el buen desarrollo de la labor docente, pues, por una parte, generar un clima agradable en el ambiente áulico resulta más importante para los estudiantes, por la otra, es más importante la responsabilidad al momento de preparar las condiciones necesarias de su mediación pedagógica para los docentes.

Palabras clave: COMPETENCIAS DOCENTES, EDUCACIÓN SUPERIOR, PRÁCTICAS DOCENTES, CHILE.

Abstract: Great changes and challenges in higher education especially about how to teach become an important issue in the pedagogical mediation. The teacher becomes a facilitator of the teaching-learning process and their main concern should be beyond the discipline. This research analyzes the teaching skills of teachers from Bio Bio University from the perspective of both academics and students. The information was obtained through a questionnaire which was built considering results from previous qualitative research also conducted in this higher education institution. Among the main results it was found that there are differences in the prioritization of skills which are necessary for a proper execution of the teaching labor. The study concludes that, students considers the most important aspect is a pleasant classroom atmosphere, while for teachers is the responsibility to prepare the necessary conditions to perform a course.

Keywords: TEACHING SKILLS, HIGHER EDUCATION, TEACHING PRACTICES, PROFESSORS, CHILE

¹ Académico Jornada Completa, Departamento de Gestión Empresarial, Facultad de Ciencias Empresariales, Universidad del Bío-Bío, Chile. Dirección electrónica: mauricio@biobio.cl

² Académica Jornada Completa, Departamento de Administración y Auditoría, Facultad de Ciencias Empresariales, Universidad del Bío-Bío, Chile. Dirección electrónica: mchiang@ubiobio.cl

³ Encargada Gestión de Proyectos, Facultad de Ciencias Empresariales, Universidad de Bío-Bío, Chile. Dirección electrónica: ymunoz@ubiobio.cl

Artículo recibido: 5 de enero, 2015

Enviado a corrección: 11 de junio, 2015

Aprobado: 9 de noviembre, 2015

1. Introducción

En la década de los 90, se sabía que las universidades tendrían que transformar su docencia para acomodarse a las nuevas tecnologías. La educación centrada en el docente cambia a una centrada en el estudiante, ambos actores redefinen sus roles. El docente debe ser capaz de generar un progreso real de mejoramiento de aprendizajes significativos, acreditables, relevantes y autónomos (McCauley, Ohlott, & Ruderman, 1989).

Este escenario propone grandes cambios y desafíos, la educación superior y, en especial, la forma de realizar docencia se transforman en el foco de atención, el fin es la formación de un hombre integral, el cual pueda desempeñarse tanto en el ámbito científico y técnico como en la comunidad a la cual pertenece con una actitud participativa, creativa y crítica (Díaz & Márquez, 2007). Surge así un modelo en el cual el educador cumple con el rol de mediador en el proceso de formación, dejando atrás el rol de expositor y comenzando a ser un apoyo, tendencia que ha seguido la educación en el último siglo, otorgándole cada vez mayor protagonismo al estudiante en su proceso de formación (Salas, 2005).

Esta transformación debe ser asumida a partir de un compromiso de cambio de los docentes y estudiantes, promoviendo una cultura colaborativa, la cual debe estar acompañada de una actitud participativa de educadores y educando (González & Wagenaar, 2003). A partir de esto, los docentes deben contar con nuevas competencias que les permitan desarrollar el aprendizaje colaborativo, facilitar la integración y potenciar las condiciones de cada estudiante. En síntesis, habilidades individuales y sociales para realizar aportes al grupo (Allard, 1998).

Cabe pues preguntarse por los conocimientos, habilidades y actitudes que debe poseer un docente para el logro de estos propósitos, es por eso que se torna ineludible la tarea de identificar las competencias requeridas por los docentes, específicamente, aquellas necesarias para impulsar una transformación del proceso enseñanza-aprendizaje que permita entregar al mundo laboral profesionales que asuman los desafíos de manera ética, flexible e innovadora (Mertens, 1996).

La formación de los estudiantes en la Universidad del Bío-Bío depende en gran medida de los conocimientos, habilidades y actitudes de sus docentes para materializar el proceso enseñanza-aprendizaje de acuerdo con lo definido en su Modelo Educativo (Universidad del Bío-Bío, 2008). En este sentido, es fundamental realizar un reconocimiento de las competencias docentes desde la mirada de estudiantes y de los académicos. Al considerar que la identificación de competencias en sí misma, presentada como un hecho aislado, no

tiene sentido alguno, necesita estar contextualizada en un modelo que busque la obtención de resultados y beneficios para esta Institución.

El propósito de esta investigación, desarrollada en el periodo 2009-2010, es analizar las competencias docentes de los académicos de la Universidad del Bío-Bío, Chile, desde la perspectiva de los propios académicos y de los estudiantes, y la relación que estas tienen con los requerimientos institucionales.

Para ello, a través de la priorización de comportamientos observables y la vinculación de los resultados obtenidos con el trabajo que precede esta investigación (Salazar & Chiang, 2007; Salazar & Yobánolo, 2002; Salazar, Yobánolo, & Cortés, 2001), se determinaron las competencias más importantes en el buen desarrollo de la labor docente para estudiantes y académicos de esta casa de estudios. Finalmente, se indican las principales conclusiones y recomendaciones a partir del método para la identificación de competencias docentes propuesto.

2. Marco Teórico

McClelland (1973) comenzó utilizando el término competencia para identificar variables que predijeran el rendimiento laboral y estableció las primeras comparaciones entre personas que tenían un alto nivel de éxito en su trabajo y aquellas que tenían un rendimiento promedio (o normal). De las diferencias de comportamiento entre ambos grupos, surge la idea de competencias. Este foco en el comportamiento explícito y abierto, observable por todos, que va más allá de la gran importancia que antiguamente se daba a los títulos y diplomas, es el gran salto que genera este concepto (Fernández, 2007).

A través del enfoque de competencias se estudian los comportamientos observables de las personas que realizan su trabajo con eficacia y se define el puesto en función de ellos (Levy-Leboyer, 1995). Al centrarse en dichos comportamientos observables se ve facilitado el empleo de conceptos objetivos, operativos y compartidos en la organización. Resultando así, más fácil, establecer los perfiles de exigencias de un puesto y definir objetivamente los comportamientos observables requeridos (Le Boterf, 2000). Lo anterior, trae consigo que la comparación entre el perfil de exigencias del puesto y el perfil de competencias de las personas resulte más fácil, además de conseguir predicciones más seguras, válidas y fiables.

En este sentido, las competencias individuales se pueden definir como repertorios de comportamientos puestos en práctica en el marco de las actividades profesionales. Las institucionales están representadas por la lista de recursos y de capacidades susceptibles de

ser traducidas en resultados acordes a los lineamientos estratégicos (Salazar & Yobánolo, 2002). Spencer and Spencer (1993) definen el concepto "competencia" como "una característica subyacente en el individuo que está causalmente relacionada a un estándar de efectividad y/o a un desempeño superior en un trabajo o situación" (p. 9).

La identificación de competencias individuales se realiza a través de un análisis de los comportamientos, este diagnóstico permite saber lo que cada individuo aporta al ejercicio de una misión que le ha sido encargada para realizarla lo mejor posible (Alles, 2002a, 2002b). Esto supone conocer qué competencias son las que permiten a una persona actuar de un determinado modo en un puesto, situación o perfil profesional. En el contexto laboral la estrategia utilizada en la identificación de competencias está bien definida y experimentada. No sucede lo mismo en el ámbito educativo (Oliveros, 2006).

Lo anterior, plantea un desafío a la educación superior, se requiere pasar de una lógica de la enseñanza que incluye solo la modalidad discursiva a otra en situaciones problema, en donde el docente auspicie, modele, ilustre y retroalimente los desempeños idóneos como alternativas de solución. La formación universitaria que parte de modelos basados en una concepción del conocimiento y de los contenidos como los objetivos primordiales del aprendizaje está siendo modificada debido al acelerado cambio de los conocimientos, el acceso y la manera en cómo fluye y, en consecuencia, la provisionalidad de los saberes (Irigoyen, Jiménez, & Acuña, 2011).

En la sociedad del conocimiento la formación no sólo se produce en los sistemas formales (procesos de formación regulados), sino que puede lograrse a través de muy diversas fuentes y agentes. Se parte del principio de que lo importante es lo que la persona sabe hacer, y lo que es menos, cómo o dónde lo ha aprendido. Los sistemas de acreditación (incluidas las propias instituciones formadoras) deben estar en condiciones de reconocer esas competencias y certificarlas como patrimonio de los sujetos (Zabalza, 2003).

Bok (1992) plantea que cuando los profesores se dedican a la enseñanza suelen inclinarse a favor de la construcción teórica, la generalización y la ideación creativa por encima de la transmisión de habilidades prácticas. Las habilidades son de suma importancia para el ejercicio profesional, enseñar a adquirir esas habilidades puede exigir una inventiva de primer orden, pero rara vez constituye el material sobre el cual se cimientan las reputaciones académicas, pocas veces la transmisión de habilidades puede traducirse en una importante labor académica.

Para Posada (2004) el concepto más generalizado de competencia es el que refiere al "saber hacer en un contexto", define el saber hacer no sólo en el sentido de su instrumentalidad, sino como aquel desempeño integrado por conocimientos (teórico, práctico o ambos), afectividad, compromiso, cooperación y cumplimiento.

Los cambios paradigmáticos en la formación del profesional de la enseñanza universitaria en el nuevo siglo traen consigo, necesariamente, una concepción diferente de la docencia y de los roles que desempeñan profesores y estudiantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje. De esta manera, la concepción del profesor como transmisor y del estudiante como receptor de conocimientos es sustituida por la concepción del docente como orientador, guía que acompaña al estudiante en el proceso de construcción no sólo de conocimientos, sino también en el desarrollo de habilidades y valores asociados a un desempeño profesional eficiente, ético y responsable, y del estudiante como sujeto de aprendizaje (Díaz y Márquez, 2007; González y González, 2007).

Según Bozu y Canto (2009), se espera que el profesorado, más que transmitir abundante información, promueva el desarrollo de competencias como garantía para que los sujetos puedan seguir aprendiendo a lo largo de su vida y se desempeñen de manera pertinente y satisfactoria en un mundo cambiante y complejo. De ahí, la necesidad de definir un nuevo perfil docente que garantice un desempeño profesional eficiente, eficaz y satisfactorio.

Para Segura (2004) la nueva visión de la universidad supone la presencia de ciertos rasgos fundamentales en el perfil integral del docente, entre los cuales destacan, la capacidad de adaptación permanente a las nuevas circunstancias y demandas del entorno social. Las nuevas exigencias obligan a transformar a los estudiantes, lo que significa ayudar al estudiante a descubrir y convertirse en un ser nuevo, capaz de comprender y liderar el cambio. La transformación supone algo más que la difusión tradicional de la información (Quinn, Faerman, Thompsony y McGrath, 1994). Se trata de que las universidades sean capaces de lograr la comprensión, que es al mismo tiempo, medio y fin de la comunicación humana, porque reformar las mentalidades es la tarea de la educación (Corvalán, 2009).

Existe hoy la tendencia generalizada de hablar de la profesionalización de la docencia y de la acreditación como formadores, lo que se busca con ello es replantear esta actividad no sólo en cuestiones académicas y disciplinarias, sino mediante el desarrollo del enfoque de las competencias docentes para retomar la docencia como una actividad profesional (Zabalza, 2003). Hay dos aspectos esenciales que diferencian al profesor universitario del resto de los niveles de enseñanza precedentes: a la vez imparte clases e investiga, y esta función

investigativa no solo está relacionada con el contenido de las asignaturas y disciplinas que imparte, sino que también sobre su labor educativa (Ibáñez-Martín, 1990; Rumbo, 1998).

Es a través de los docentes universitarios que la universidad transmite formación, conocimientos, valores y experiencias a los estudiantes, por ello la docencia debe ser ejercida con suma responsabilidad, ética profesional y con las competencias necesarias para practicarla (Fugellie, 2009; Fugellie, Rodríguez y Yupanqui, 2009). Para lograr este cambio, las instituciones educativas deben asumir una responsabilidad académica diferente a la tradicional y construir un proyecto novedoso que incluya el desarrollo teórico, la integración de las funciones sustantivas, los planteamientos curriculares, el énfasis en la formación docente y los aspectos didácticos, incorporando las actuales demandas laborales sin descuidar la formación integral de los estudiantes (Chadwick, 1983; Huerta, Pérez & Castellanos, s.f.; Ruiz, Lourdes, 2007).

Surge así el perfil profesional del cargo docente, por lo que al mirar el ejercicio de la docencia desde el enfoque basado en competencias, a estos profesionales se les exigen tres aspectos fundamentales para alcanzar los estándares de competencias docente: el "saber" (disponer del conocimiento, información, teorías y conceptos, etc.) que fundamente el "saber hacer" (desempeñar acciones competentes) y el "saber ser/estar" (disponer de actitudes, valores y/o normas que requiera el desempeño), para que así, lo aprendido por los estudiantes sea una plataforma de despegue para el aprendizaje a lo largo de la vida (Martínez, 2008).

3. Metodología

La metodología utilizada es cuantitativa y de tipo descriptiva (Hernández, Fernández, & Baptista, 1998; Ruiz, José, 1996). La recolección de datos se realizó a través de la aplicación de cuestionarios y los datos se analizaron con herramientas concernientes a la estadística descriptiva (Bernal, 2000; Salkind, 1998).

El cuestionario aplicado se originó a partir de una investigación cualitativa llevada a cabo en la Universidad del Bío-Bío, desarrollada a través del método panel de expertos y entrevistas a docentes destacados, complementada con la revisión de documentos formales de esa universidad y bibliografía existente. En esta investigación se establecieron las necesidades institucionales prioritarias y los objetivos operativos que permiten dar respuesta a estas necesidades. De estos, surgió la identificación de las competencias necesarias para su cumplimiento, determinadas al comparar las necesidades de desempeño establecidas por el panel de expertos con aquello que plantearon los docentes destacados en el ejercicio de su

labor. Con ello se dio paso a la configuración de las mejores prácticas docentes² que conforman cada una de estas competencias, las cuales se obtuvieron de las entrevistas a los docentes destacados, fundamentalmente derivadas de la operacionalización de lo que cotidianamente realizan en docencia (Salazar & Chiang, 2007; Salazar & Yobánolo, 2002; Salazar *et al.*, 2001).

La Tabla 1 muestra un resumen de los resultados obtenidos en la investigación que precede este trabajo (Salazar *et al.*, 2001), se exhiben en la primera columna, las necesidades institucionales prioritarias: Excelencia Académica, Integración de la Universidad al Entorno Regional, Nacional e Internacional y, la Asociación entre Docentes y Unidades Académicas de la Universidad; en la segunda columna, los objetivos operativos asociados y en la tercera columna, las competencias relacionadas con cada uno estos, las cuales permiten dar cumplimiento a cada necesidad institucional, cada una de estas competencias posee, además, una serie de comportamientos asociados al ejercicio cotidiano de la labor docente.

² Mejores Prácticas Docentes: Se refieren a lo que hacen los docentes destacados de la Universidad del Bío-Bío en el ejercicio de la docencia (Robinson y Robinson, 1995; Salazar *et al.*, 2001).

Tabla 1

Necesidades Institucionales, objetivos operativos correspondientes y competencias asociadas

NECESIDADES INSTITUCIONALES ³	OBJETIVOS OPERATIVOS ⁴	COMPETENCIAS ⁵	PROPORCIÓN
Excelencia Académica	Innovar en el Proceso Enseñanza-Aprendizaje	1. Innovar en las Prácticas de Trabajo	86,67%
		2. Construcción de Relaciones	
		3. Comprensión Interpersonal	
		4. Perspicacia Intrapersonal	
		5. Compromiso Institucional	
	Actualizar la Docencia	6. Búsqueda de Información y Profundización del Conocimiento	
		Impartir Docencia	
	8. Responsabilidad		
	9. Transmisión del Conocimiento		
	10. Flexibilizar las Evaluaciones		
	11. Entregar Retroalimentación		
	12. Generar un Clima Agradable en Clases		
	13. Planificar las Clases		
Integración de la Universidad al entorno Regional, Nacional e Internacional	Desarrollar la Región Integrándose Eficientemente a la Sociedad a través de la Difusión y Validación del Conocimiento	14. Conocimiento y Participación en el Sector Regional	6,67%
Asociación entre Docentes y Unidades Académicas de la Universidad	Alcanzar un Alto Grado de Asociación entre Docentes y Unidades Académicas de la Universidad	15. Colaboración	6,67%
Total			100%

Fuente: Elaboración Propia.

Para construir el cuestionario se utilizaron las competencias identificadas ligadas a la necesidad institucional "Excelencia Académica" (representa un 86,67% del total) expuestas en la Tabla 1. Este cuestionario se conforma de 50 ítems, los cuales corresponden a las mejores prácticas docentes asociadas a estas competencias, planteadas en forma de afirmaciones

³ Necesidades Institucionales: Son los grandes lineamientos estratégicos de la Universidad del Bío-Bío. Estas necesidades constituyen las bases para todos los requisitos de desempeño detectados (Universidad del Bío-Bío, 2005).

⁴ Objetivos Operativos: Corresponde a la operacionalización de la necesidad institucional, en torno al cual se agrupan las competencias identificadas (Salazar *et al.*, 2001).

⁵ Competencias: Son las que materializan los objetivos operativos y se definen según Spencer y Spencer (1993) como una característica subyacente en el individuo que está causalmente relacionada a un estándar de efectividad y/o a un desempeño superior en un trabajo o situación.

dependiendo a quien se dirija, docentes o estudiantes (Anexo 1 y Anexo 2). Se evalúa con una escala tipo Likert con cinco niveles de priorización donde uno es *Sin Importancia* y cinco es *Muy Importante*. Asimismo, cuenta con cinco ítems iniciales correspondientes a las variables categóricas (género, carrera, nivel, facultad y sede) que configuraron los resultados obtenidos. Este formato permite realizar una priorización de comportamientos y asociarlos a las competencias ligadas a la necesidad institucional "Excelencia Académica", inicialmente identificadas.

La unidad de estudio es la Universidad del Bío-Bío, Chile, en sus dos sedes (sede 1 y 2), la misma donde se desarrolló la investigación base, expuesta anteriormente, y los sujetos de estudio corresponden a los estudiantes y docentes que la integran (Salazar y Chiang, 2007; Salazar y Yobánolo, 2002; Salazar *et al.*, 2001). El trabajo se concentró en aquellos estudiantes pertenecientes a las carreras de pregrado vigentes impartidas a través de las seis facultades que integran la universidad, lo que corresponde a un universo que alcanza los 8.732 estudiantes y en aquellos docentes pertenecientes a los departamentos académicos que cumplen labores de jornada completa y media jornada, es decir, 421 docentes.

El tamaño muestral, en el caso de estudiantes, se determinó, a través del muestreo probabilístico estratificado (Hernández *et al.*, 1998). Para ello, el primer paso es determinar una muestra probabilística simple con el objeto de conocer el número de estudiantes a encuestar, para lo cual se utilizó el muestreo proporcional expuesto en Bernal (2000), con un nivel de confianza del 97% y un error del 3%, lo cual arrojó una muestra de 1.138 estudiantes, luego esta fue estratificada en relación con una categoría correspondiente a cada una de las seis facultades, y a su vez, en cada uno de los subgrupos que componen estas unidades académicas, es decir, las carreras vigentes impartidas en la institución, mediante la distribución de la muestra proporcional a la cantidad de estudiantes matriculados en ellas. De la muestra determinada, en cada carrera se dividió 50% para estudiantes de primer año y el 50% restante para estudiantes de último nivel, con el objeto de que los resultados finales estuviesen configurados por la percepción de aquellos estudiantes que recién ingresan a la universidad y la de aquellos que están *ad portas* de egresar.

Por otro lado, el universo de docentes sujetos a estudio, tras la delimitación realizada de acuerdo con los criterios de exclusión expuestos, alcanza los 421 docentes, y como se torna posible examinar a cada una de las personas que se desea describir se utilizó la técnica censo (Salkind, 1998).

La aplicación de los cuestionarios se realizó, en el caso de los docentes, de forma personal contactando a cada uno de ellos en su oficina de trabajo respectiva, se entregó el cuestionario, sus indicaciones y se retiró días más tarde. En el caso de los estudiantes, el cuestionario fue autoadministrado de forma masiva ya fuera al inicio o al final de una clase en particular. Con el objetivo de alcanzar el tamaño muestral determinado para cada estrato, se seleccionó al azar el número de cursos del total de asignaturas dictadas en primer y último año de cada carrera, a los cuales aplicar el cuestionario. El cuestionario fue respondido por todos los estudiantes del curso presentes el día en que se efectuó el trabajo de campo en su carrera respectiva,

4. Resultados

Los estudiantes finalmente encuestados son 1.857 para asegurar el cumplimiento de la muestra determinada, se conservó la misma proporción en la distribución por facultad que la obtenida en el cálculo del tamaño muestral, de esta cantidad fue necesario eliminar 17 cuestionarios debido al exceso de respuestas en blanco que estos contenían (superior al 10% del total de los ítems). De este modo, fueron 1.840 los cuestionarios válidos para la obtención de la información, de esta cantidad el 45% corresponde a estudiantes pertenecientes a la sede 1 y el 55% restante a la sede 2.

Paralelo a ello, del grupo de docentes incluidos en el censo (421), solo 233 respondieron el cuestionario, de ellos, 6 fueron eliminados por las mismas razones que en el caso anterior, lo que en definitiva constituye a 227 cuestionarios efectivos, de estos docentes, el 49% desempeña funciones en la sede 1 y el 51% restante en la sede 2. Las razones por las cuales una fracción de docentes considerados en el censo no contestó el cuestionario son: falta de tiempo, poca colaboración con el trabajo realizado o, por encontrarse fuera de la ciudad o el país, por motivos laborales o de especialización.

Con respecto a los principales resultados, la Tabla 2 refleja 10 de las 13 competencias docentes evaluadas que obtuvieron mayores porcentajes de acuerdo con la frecuencia relativa alcanzada en la alternativa de respuesta "Muy Importante" según los datos aportados por los estudiantes consultados. De esta priorización, es posible establecer que, para este grupo, los aspectos estimados más importantes en el buen desarrollo de la docencia son: *Innovar en las prácticas de trabajo*, donde la concentración de respuestas en la alternativa "Muy Importante" alcanza un 54,3%; *Generar un Clima Agradable en Clases* agrupando al 53,3% de los

encuestados; la *Responsabilidad* con un 52,9% y *Flexibilizar las Evaluaciones* agrupando al 52,7% de los estudiantes sujetos a estudio en dicho nivel de importancia.

Tabla 2

Priorización de competencias de acuerdo con la frecuencia relativa obtenida en la alternativa *Muy Importante* (5), desde la perspectiva de los estudiantes

LUGAR	COMPETENCIA ⁶	FRECUENCIA RELATIVA				
		<i>Muy Importante</i>	<i>Importante</i>	<i>Medianamente Importante</i>	<i>Un Poco Importante</i>	<i>Sin Importancia</i>
1°	Innovar en las Prácticas de Trabajo	54,3%	33,7%	9,6%	1,7%	0,7%
2°	Generar un Clima Agradable en Clases	53,3%	36,2%	8,9%	1,2%	0,5%
3°	Responsabilidad	52,9%	32,1%	11,8%	2,3%	0,8%
4°	Flexibilizar las Evaluaciones	52,7%	29,7%	12,2%	3,6%	1,9%
5°	Establecimiento de Normas	51,9%	35,4%	10,7%	1,6%	0,4%
6°	Planificar las Clases	50,2%	34,8%	12,1%	2,1%	0,8%
7°	Entregar Retroalimentación	50,2%	33,0%	12,7%	3,0%	1,0%
8°	Perspicacia Intrapersonal	48,0%	37,8%	12,1%	1,6%	0,5%
9°	Transmisión de Conocimientos	46,8%	37,2%	13,4%	2,1%	0,6%
10°	Comprensión Interpersonal	45,2%	28,3%	16,0%	6,9%	3,6%

Fuente: Elaboración Propia.

Mientras para los docentes, de acuerdo con la Tabla 3, los resultados obtenidos bajo el mismo criterio anterior, indican que las competencias más importantes para lograr un buen desarrollo de su labor son: la *Responsabilidad*, concentrando al 71,6% de los encuestados en la alternativa "Muy Importante"; el *Establecimiento de Normas* (69,9%); la *Perspicacia Intrapersonal* con una frecuencia relativa de 61,7% e *Innovar en las Prácticas de Trabajo* concentrando al 59,9% de los encuestados en esta alternativa de respuesta. Destaca el que todas las competencias exhibidas son consideradas "Muy Importantes" por más del 50% de los docentes sondeados.

⁶ El detalle de los ítems que conforman el cuestionario aplicado a estudiantes, según la competencia docente a la cual pertenecen es detallado en el Anexo 1.

Tabla 3

Priorización de competencias de acuerdo a la frecuencia relativa obtenida en la alternativa *Muy Importante* (5), desde la perspectiva de los docentes

LUGAR	COMPETENCIA ⁷	FRECUENCIA RELATIVA				
		<i>Muy Importante</i>	<i>Importante</i>	<i>Medianamente Importante</i>	<i>Un Poco Importante</i>	<i>Sin Importancia</i>
1°	Responsabilidad	71,6%	25,7%	2,5%	0,1%	0,0%
2°	Establecimiento de Normas	69,9%	26,2%	3,4%	0,2%	0,2%
3°	Perspicacia Intrapersonal	61,7%	33,0%	5,0%	0,0%	0,3%
4°	Innovar en las Prácticas de Trabajo	59,9%	31,9%	6,4%	1,7%	0,1%
5°	Generar un Clima Agradable en Clases	59,6%	34,5%	5,0%	0,1%	0,7%
6°	Comprensión Interpersonal	57,6%	29,8%	8,7%	2,8%	1,2%
7°	Transmisión de Conocimientos	56,8%	35,7%	6,6%	0,9%	0,0%
8°	Búsqueda de Información y Profundización del Conocimiento	55,8%	35,6%	7,0%	1,2%	0,3%
9°	Entregar Retroalimentación	55,7%	38,2%	5,3%	0,7%	0,0%
10°	Flexibilizar las Evaluaciones	51,4%	36,4%	9,8%	1,5%	1,0%

Fuente: Elaboración Propia.

Desde una perspectiva opuesta a la señalada en el apartado anterior, las competencias docentes que presentan mayor frecuencia relativa en la alternativa "Sin Importancia" (Tabla 4) desde la visión de los estudiantes son, en primer lugar, la *Comprensión Interpersonal* concentrando a un 3,6% de los encuestados, la *Construcción de Relaciones* (2,1%) y *Flexibilizar las Evaluaciones*, alcanzado el 1,9% de las respuestas en este nivel de importancia. Sin embargo, estas cifras no son concluyentes dado que no superan el 4% de los estudiantes encuestados, destaca, además que el porcentaje de estudiantes que consideró las demás competencias evaluadas como *Sin Importancia* no supera el 1% de los encuestados. Asimismo, la mayor proporción de ellos ubicó sus respuestas en las alternativas "Importante" y "Muy Importante" en cada una de las competencias docentes evaluadas. Así por ejemplo, estas fracciones son tan bajas que sólo 66 de los 1.840 alumnos consultados valoró la

⁷ El detalle de los ítems que conforman el cuestionario aplicado a docentes, según a la competencia a la cual pertenecen es detallado en el Anexo 2.

competencia *Comprensión Interpersonal* como "Sin Importancia" en el buen ejercicio de la labor docente.

Tabla 4

Priorización de competencias de acuerdo a la frecuencia relativa obtenida en la alternativa *Sin Importancia (1)*, desde la perspectiva de los estudiantes

LUGAR	COMPETENCIA ⁸	FRECUENCIA RELATIVA				
		<i>Muy Importante</i>	<i>Importante</i>	<i>Medianamente Importante</i>	<i>Un Poco Importante</i>	<i>Sin Importancia</i>
1°	Comprensión Interpersonal	45,2%	28,3%	16,0%	6,9%	3,6%
2°	Construcción de Relaciones	26,1%	35,3%	27,6%	8,9%	2,1%
3°	Flexibilizar las Evaluaciones	52,7%	29,7%	12,2%	3,6%	1,9%
4°	Entregar Retroalimentación	50,2%	33,0%	12,7%	3,0%	1,0%
5°	Compromiso Institucional	33,6%	39,5%	21,4%	4,5%	1,0%
6°	Responsabilidad	52,9%	32,1%	11,8%	2,3%	0,8%
7°	Planificar las Clases	50,2%	34,8%	12,1%	2,1%	0,8%
8°	Búsqueda de Información y Profundización del Conocimiento	43,4%	37,6%	15,5%	2,9%	0,7%
9°	Innovar en las Prácticas de Trabajo	54,3%	33,7%	9,6%	1,7%	0,7%
10°	Transmisión de Conocimientos	46,8%	37,2%	13,4%	2,1%	0,6%

Fuente: Elaboración Propia.

El mismo análisis anterior pero efectuado según lo expresado por los docentes, reflejado en la Tabla 5, indica que, para este grupo las competencias consideradas menos importantes son la *Construcción de Relaciones* y la *Comprensión Interpersonal*, de acuerdo a la frecuencia relativa obtenida en la alternativa 1 "Sin Importancia", no obstante, estas cifras no son categóricas dado que no superan el 1,3% de los sujetos a estudio, es decir, no más de 3 de los 227 docentes encuestados valoró como "Sin Importancia", en el desarrollo de su labor, la competencia *Construcción de Relaciones*, se considera que esta es la competencia que adquiere el primer lugar en esta priorización.

⁸ El detalle de los ítems que conforman el cuestionario aplicado a estudiantes, según a la competencia docente a la cual pertenecen es detallado en el Anexo 1.

Tabla 5

Priorización de competencias de acuerdo a la frecuencia relativa obtenida en la alternativa *Sin Importancia* (1), desde la perspectiva de los docentes

LUGAR	COMPETENCIA ⁹	FRECUENCIA RELATIVA				
		<i>Muy Importante</i>	<i>Importante</i>	<i>Medianamente Importante</i>	<i>Un Poco Importante</i>	<i>Sin Importancia</i>
1°	Construcción de Relaciones	28,9%	40,1%	23,5%	6,2%	1,3%
2°	Comprensión Interpersonal	57,6%	29,8%	8,7%	2,8%	1,2%
3°	Flexibilizar las Evaluaciones	51,4%	36,4%	9,8%	1,5%	1,0%
4°	Generar un Clima Agradable en Clases	59,6%	34,5%	5,0%	0,1%	0,7%
5°	Compromiso Institucional	35,9%	47,5%	13,4%	2,9%	0,3%
6°	Perspicacia Intrapersonal	61,7%	33,0%	5,0%	0,0%	0,3%
7°	Búsqueda de Información y Profundización del Conocimiento	55,8%	35,6%	7,0%	1,2%	0,3%
8°	Planificar las Clases	46,5%	43,3%	8,8%	1,1%	0,3%
9°	Establecimiento de Normas	69,9%	26,2%	3,4%	0,2%	0,2%
10°	Innovar en las Prácticas de Trabajo	59,9%	31,9%	6,4%	1,7%	0,1%

Fuente: Elaboración Propia.

Tras la configuración de los resultados obtenidos a nivel institucional, según la percepción de estudiantes y docentes, es posible determinar que existen competencias docentes esenciales y complementarias en el ejercicio de la docencia, igualmente, la mayor concentración de respuestas en ambos grupos, sujetos a estudio, se encuentra en el nivel "Importante" y "Muy Importante".

En este contexto, de forma comparativa, la Tabla 6 muestra la frecuencia relativa obtenida por cada competencia analizada, se considera de forma conjunta la fracción compuesta por las alternativa de respuesta Importante (4) y Muy Importante (5). De allí es posible establecer que las 13 competencias son estimadas a lo menos importantes en el buen desarrollo de la docencia por más del 60% de cada uno de los grupos consultados.

⁹ El detalle de los ítems que conforman el cuestionario aplicado a docentes, según a la competencia a la cual pertenecen es detallado en el Anexo 2.

Destaca además que para estudiantes lo fundamental es la *Generación de un Clima Agradable en Clases* e *Innovar en las Prácticas de Trabajo*, mientras para los docentes las competencias esenciales en el desarrollo cotidiano de sus funciones son la *Responsabilidad* y el *Establecimiento de Normas*, ubicadas en primer y segundo lugar respectivamente en la priorización exhibida. Es fundamental señalar que para ambos grupos sujetos a estudio, las competencias que adquieren un rol secundario, ubicadas en los últimos lugares de la priorización expuesta, son la *Comprensión Interpersonal*, el *Compromiso Institucional* y la *Construcción de Relaciones*, cada una de ellas en este orden de priorización respectivo para estudiantes y docentes.

Tabla 6

Priorización de las competencias identificadas a nivel institucional de acuerdo a la frecuencia relativa obtenida en el alternativa "Importante" + "Muy Importante", según docentes y estudiantes.

ESTUDIANTES		DOCENTES	
<i>Competencia</i> ¹⁰	f% (4 + 5)	<i>Competencia</i> ¹¹	f% (4 + 5)
1º) Generar un Clima Agradable en clases	89,5%	1º) Responsabilidad	97,4%
2º) Innovar en las Prácticas de Trabajo	88,0%	2º) Establecimiento de Normas	96,1%
3º) Establecimiento de Normas	87,3%	3º) Perspicacia Intrapersonal	94,7%
4º) Perspicacia Intrapersonal	85,9%	4º) Generar un Clima Agradable en Clases	94,1%
5º) Responsabilidad	85,1%	5º) Entregar Retroalimentación	94,0%
6º) Planificar las Clases	85,0%	6º) Transmisión de Conocimientos	92,5%
7º) Transmisión de Conocimientos	84,0%	7º) Innovar en las Prácticas de Trabajo	91,9%
8º) Entregar Retroalimentación	83,2%	8º) Búsqueda de Información y Profundización del Conocimiento	91,4%
9º) Flexibilizar las Evaluaciones	82,3%	9º) Planificar las Clases	89,8%
10º) Búsqueda de Información y Profundización del Conocimiento	81,0%	10º) Flexibilizar las Evaluaciones	87,8%
11º) Comprensión Interpersonal	73,5%	11º) Comprensión Interpersonal	87,4%
12º) Compromiso Institucional	73,1%	12º) Compromiso Institucional	83,4%
13º) Construcción de Relaciones	61,5%	13º) Construcción de Relaciones	69,0%

Fuente: Elaboración Propia.

¹⁰ El detalle de los ítems que conforman el cuestionario aplicado a estudiantes, según a la competencia docente a la cual pertenecen es detallado en el Anexo 1.

¹¹ El detalle de los ítems que conforman el cuestionario aplicado a docentes, según a la competencia a la cual pertenecen es detallado en el Anexo 2.

Las cuatro competencias valoradas con un nivel mayor de importancia en el ejercicio de una docencia de alto desempeño (Tabla 6), según lo expresado por estudiantes y docentes, y ubicadas, por tanto, en primer y segundo lugar de prioridad en cada grupo sometido a estudio, se determinan como: *Generar un clima agradable en clases*: "El/la profesor/a es abordable y comunicativo, se esfuerza al máximo por respetar el espacio de los otros; construye buenas relaciones; es un buen oyente, crea un ambiente en el cual la información sensible es compartida con confianza y sin agresividad"; *Responsabilidad*: "El/la profesor/a demuestra compromiso con el cumplimiento y preparación de las condiciones necesarias para ejecutar una asignatura determinada. Cree en la importancia de su cargo para la institución preocupándose de ser consecuente en la ejecución y formación de valores, reconociendo su significativa influencia social en el alumno y la comunidad"; *Innovar en las prácticas de trabajo*: "El/la profesor/a se esfuerza continuamente para la mejoría del desempeño y perfeccionamiento de los procesos y servicios implícitos en la enseñanza-aprendizaje" y el *Establecimiento de normas*: "El/la profesor/a contextualiza las condiciones en las cuales se desarrollará la asignatura, fijando normas y procedimientos, garantizando su cumplimiento y aplicación" (Salazar *et al.*, 2001).

A su vez, la operacionalización de estas cuatro competencias a través de las mejores prácticas docentes que las conforman, es reflejada en la Tabla 7. En dicha tabla queda de manifiesto, además, la importancia relativa asignada a estos comportamientos según la frecuencia porcentual obtenida en la alternativa "Muy Importante", todo ello a fin de señalar cuáles son los comportamientos esenciales para desarrollar una docencia de excelencia de acuerdo con lo manifestado por los actores centrales del proceso enseñanza-aprendizaje, es decir, estudiantes y docentes.

Tabla 7
Competencias y mejores prácticas docentes asociadas

COMPETENCIAS	MEJORES PRÁCTICAS DOCENTES	f% (5) <i>Estudiantes</i>	f% (5) <i>Docentes</i>
Generar un Clima Agradable en Clases	1. Generar espacios de consulta y estar dispuesto a atender a los alumnos fuera y dentro del aula.	69,1%	68,7%
	2. Incentivar la participación, mostrando a los alumnos la importancia de sus contribuciones.	51,7%	62,6%
	3. Propiciar acuerdos con los estudiantes respecto de los resultados esperados.	39,0%	47,6%
Respons	1. Respetar las fechas de inicio y término de clases, fecha de entrega de trabajos, tareas y evaluaciones.	54,1%	66,5%

COMPETENCIAS	MEJORES PRÁCTICAS DOCENTES	f% (5) Estudiantes	f% (5) Docentes
	2. Ser puntual para dar inicio a las clases.	53,9%	72,2%
	3. Cumplir con la ejecución de las clases y las evaluaciones que corresponden, según el programa del curso.	50,8%	76,1%
Innovar en las Prácticas de Trabajo	1. Actualizar constantemente los contenidos de los cursos que dicta.	60,9%	71,8%
	2. Experimentar con la tecnología renovando las metodologías de enseñanza aprendizaje.	53,9%	42,3%
	3. Realizar clases interactivas y con una participación constante de los alumnos.	52,3%	72,7%
	4. Trabajar en clases con base en casos, planteando problemas y analizando sus posibles soluciones.	50,3%	52,9%
Establecimiento de Normas	1. Entregar las exigencias que tendrán las asignaturas que se dictan.	58,1%	73,1%
	2. Entregar las condiciones bajo las cuales se realizarán las evaluaciones de sus cursos.	57,8%	68,7%
	3. Dar cumplimiento a las normas fijadas para el normal desarrollo de los cursos que dictan.	49,9%	74,0%
	4. Definir las responsabilidades mutuas respecto de las normas establecidas para los cursos.	41,6%	63,9%

Fuente: Elaboración Propia.

Destaca que para estudiantes y docentes la práctica docente más importante en la *Generación de un Clima Agradable en Clases* es la "Generación de espacios de consulta y el estar dispuesto a atender a los estudiantes fuera y dentro del aula", es considerado *Muy Importante* por 7 de cada 10 personas encuestadas. Por otro lado, dentro de la competencia *Responsabilidad*, las prácticas docentes asociadas más importantes para los estudiantes son "Respetar las fechas de inicio y término de clases, fecha de entrega de trabajos, tareas y evaluaciones", mientras para los docentes el ítem esencial es "Cumplir con la ejecución de las clases y las evaluaciones que corresponden, según el programa del curso", *fue considerado* "Muy Importante" por más del 76% de los docentes consultados, es decir, por 173 de los 227 encuestados (Tabla 7).

Asimismo, en la competencia *Innovar en las prácticas de trabajo*, el comportamiento más importante para los estudiantes es que "los docentes actualicen constantemente los contenidos de los cursos que dicta", mientras para los docentes es esencial "realizar clases interactivas y con una participación constante de los estudiantes". En relación con el *Establecimiento de Normas*, para estudiantes lo más importante es que "se entreguen las exigencias del curso", para docentes, en cambio, lo principal es "cumplir las normas fijadas para el normal desarrollo del curso" (74,0%).

Por otro lado, tomando como base solo el análisis de las prácticas docentes, las que adquieren un rol predominante al ser consideradas "Muy Importantes" por una fracción superior de estudiantes son: "Generar espacios de consulta y estar dispuestos a atender a los estudiantes fuera y dentro del aula"; "informar a los alumnos y a las alumnas de las razones de sus calificaciones" y "Mantener una posición consecuente, justa y ecuánime con todos los estudiantes", mientras para los mismos docentes los comportamientos considerados muy importantes por la mayor proporción de ellos son: "Mantener una posición consecuente, justa y ecuánime con todos los estudiantes", coincidente con lo determinado esencial por los estudiantes, el "Procurar mantener actualizada la disciplina a través de diferentes fuentes de información" y "Reconocer el impacto que tiene la docencia en la formación del estudiante". Se considera que no todos ellos están asociados con las competencias que finalmente fueron establecidas a nivel institucional como prioritarias según los resultados obtenidos (Tabla 8).

Tabla 8

Mejores prácticas docentes para estudiantes y docentes, y su competencia asociada

	COMPETENCIA	MEJORES PRÁCTICAS DOCENTES	f% (5)
Alumnos	Generar un Clima Agradable en Clases	Generar espacios de consulta y estar dispuestos a atender a los estudiantes fuera y dentro del aula.	69,1%
	Entregar Retroalimentación	Informar a los alumnos de las razones de sus calificaciones.	69,0%
	Comprensión Interpersonal	Mantener una posición consecuente, justa y ecuánime con todos los estudiantes.	68,8%
Docentes	Comprensión Interpersonal	Mantener una posición consecuente, justa y ecuánime con todos los estudiantes.	89,9%
	Búsqueda de Información y Profundización del Conocimiento	Procurar mantener actualizada la disciplina a través de diferentes fuentes de información.	78,4%
	Perspicacia Intrapersonal	Reconocer el impacto que tiene la docencia en la formación del estudiante.	76,2%

Fuente: Elaboración Propia.

En contraste con lo señalado, las prácticas docentes que adquieren un rol complementario o secundario son: "Conversar los problemas personales de los estudiantes respetando su privacidad", "Elaborar evaluaciones que consideren ortografía, redacción, conocimientos y aplicaciones" y "Participar de las actividades extraprogramáticas de los estudiantes", para los docentes, por su parte, coincidentemente con lo expresado por estudiantes, es poco valorado el "Participar de las actividades extraprogramáticas de los estudiantes"; "Procurar conversar los problemas personas de los estudiantes respetando su

privacidad" y "Procurar conversar en forma privada las diferencias respecto a los resultados de las evaluaciones" (Tabla 9).

Tabla 9

Prácticas docentes menos importantes para estudiantes y docentes, y su competencia asociada

	COMPETENCIA	MEJORES PRÁCTICAS DOCENTES	f% (1)
Alumnos	Comprensión Interpersonal	Conversar los problemas personales de los estudiantes respetando su privacidad	8,6%
	Flexibilizar las Evaluaciones	Elaborar evaluaciones que consideren ortografía, redacción, conocimientos y aplicaciones	5,7%
	Construcción de Relaciones	Participar de las actividades extraprogramáticas de los estudiantes.	3,6%
Docentes	Construcción de Relaciones	Participar de las actividades extraprogramáticas de los estudiantes	3,1%
	Comprensión Interpersonal	Procurar conversar los problemas personas de los estudiantes respetando su privacidad	2,6%
	Flexibilizar las Evaluaciones	Procurar conversar en forma privada las diferencias respecto a los resultados de las evaluaciones	2,2%

Fuente: Elaboración Propia.

5. Conclusiones

La investigación original citada en este artículo busca identificar las competencias docentes en la institución de educación superior mencionada a través de la metodología cualitativa, para lo cual se trabajó, como lo plantea Bethell-Fox y Hooghiemstra (citado en Dalziel, Cubeiro, & Fernández, 1996), con miembros reconocidos de la Universidad del Bío-Bío como panel de expertos. De ellos, se obtuvieron las necesidades básicas de la institución y los docentes identificados como destacados, a los cuales se les aplicaron los instrumentos establecidos en la investigación (Salazar y Yobánolo, 2002; Salazar *et al.*, 2001). Se obtienen las competencias que destacan a estos docentes y que deberían estar presentes en los demás académicos. En esta primera etapa y por las características de la metodología, se trabaja con una muestra reducida de personas y solamente en la identificación de competencias docentes. La presente investigación, toma como base este estudio, construye un instrumento que permite una aplicación masiva y amplía la muestra de aplicación tanto a estudiantes como a docentes, en el caso de los estudiantes, con un muestreo probabilístico y en el caso de los docentes, mediante la realización de un censo.

Lo anterior, permite someter a una validación las competencias identificadas por todos los actores institucionales y, de esta manera, direccionar el trabajo de la Universidad del Bío-Bío. El siguiente paso de esta investigación es someter el instrumento a los análisis correspondientes, con el fin de determinar su confiabilidad y validez, y de esa manera hacer los ajustes que sean necesarios para generar un instrumento válido para la institución.

En esta investigación se observa que las competencias determinadas esenciales para ejercer una docencia de alto desempeño, considerando los dos primeros lugares de priorización de cada grupo sujeto a estudio (Tabla 6), son: *Generar un clima agradable en clases, Innovar en las prácticas de trabajo, Responsabilidad y el Establecimiento de Normas.*

En definitiva, lo esencial en el desarrollo de una docencia de excelencia es que el docente sea abordable y comunicativo, buen oyente y capaz de crear un ambiente en el cual la información sensible sea compartida con confianza, demostrando siempre compromiso con el cumplimiento y preparación de las condiciones necesarias para ejecutar una determinada asignatura. Asimismo, el docente debe creer en la importancia de su cargo para la institución, preocuparse de ser consecuente en la ejecución y formación de valores, esforzarse continuamente para mejorar su desempeño y perfeccionar los procesos y servicios implícitos en la enseñanza-aprendizaje.

Sin embargo, es posible observar que la priorización para docentes y estudiantes no es la misma. Los estudiantes están más preocupados por las condiciones bajo las cuales se pueda realizar la clase y la metodología a utilizar, mientras que los docentes, de acuerdo con estos resultados, se preocupan más de las normas y de ser más responsables frente al desarrollo de la asignatura. Definitivamente, hay que realizar un acercamiento entre ambos actores para determinar de qué manera, al ser las cuatro competencias importantes en el desarrollo de la labor docente, se logre una unificación de intereses en este sentido.

Cabe destacar que ninguna de las competencias evaluadas es considerada no *importante* en el ejercicio de la labor docente, esto sustentado en que la concentración de respuestas alcanzadas por los niveles "Un poco Importante" y "Sin Importancia" no superan el 10% de alumnos y docentes encuestados, por lo cual solo es posible clasificar las competencias docentes evaluadas en secundarias o complementarias, pero no sin importancia. En este contexto, las competencias que adquieren un rol secundario a nivel institucional según lo señalado por docentes y estudiantes son: *Compromiso Institucional y Construcción de Relaciones.*

Es importante señalar que existen competencias que alcanzan frecuencias relativas más altas o más bajas y a partir de esto son clasificadas en los resultados expuestos, no obstante, las trece competencias consultadas son consideradas importantes en el ejercicio de la labor docente por más del 60% de los encuestados en ambos grupos sujetos a estudio (Tabla 6).

Las mejores prácticas docentes, asociadas a las competencias clasificadas como esenciales, reflejadas en la Tabla 7, no son priorizadas de la misma forma por los estudiantes

y docentes encuestados. Esto quiere decir que además de no existir una coincidencia entre ambos grupos en la elección de las competencias docentes más importantes, se evidencia que la elección de la mejor práctica docente tampoco es coincidente; por ejemplo, en el caso de la competencia *Innovar en las prácticas de trabajo*, para los estudiantes es más importante la práctica "Actualizar constantemente los contenidos de los cursos que se dictan", mientras que para los docentes, la práctica más importante es "Realizar clases interactivas y con una participación constante de los y las estudiantes". Solo concuerda la percepción de los grupos sujetos a estudio con respecto a la competencia *Generar un Clima Agradable en Clases*, donde tanto para docentes como para estudiantes la práctica docente considerada fundamental en el ejercicio de la docencia es "Generar espacios de consulta y estar dispuesto a atender a los alumnos fuera y dentro del aula".

Además, al considerar, exclusivamente el análisis de la priorización de las mejores prácticas docentes, aisladas de sus competencias, se descubre que la elección de estudiantes es totalmente diferente a la priorización de los docentes, esto ratifica el sentido de la preocupación disímil que existe entre ambos grupos (Tabla 8). Así, por ejemplo, para los docentes es prioritario "Mantener una posición consecuente, justa y ecuánime con todos los estudiantes", mientras que para los estudiantes lo más importante es "Generar espacios de consulta y estar dispuesto a atender a los estudiantes fuera y dentro del aula".

Bajo este mismo análisis, es interesante observar cómo para estudiantes y docentes las mejores prácticas que están vinculadas a conversar sobre los problemas de los estudiantes y participar de las actividades extraprogramáticas de estos, no son temas de interés. Este punto es contrario a la creencia que existe, respecto del interés que tienen los estudiantes por el hecho de que exista una mayor preocupación o cercanía a sus problemas personales por parte de los docentes.

Finalmente, la identificación de competencias trabajada en la investigación inicial, constituye una oportunidad para adoptar iniciativas tendientes a facilitar el cumplimiento de la excelencia académica, para esto hay que centrarse en los objetivos operativos y para cumplirlos es necesario que los docentes posean las competencias identificadas en este trabajo. La presente investigación inicia un primer análisis para determinar qué tan relevantes son estas competencias y sus correspondientes mejores prácticas para los estudiantes y docentes de la Universidad del Bío-Bío. Queda claro que, para ambos grupos, las competencias identificadas son relevantes, pero existen diferencias en la priorización que le dan tanto a las competencias como a las prácticas docentes. Esto deja planteado un desafío

para, en una siguiente etapa de la investigación, acercar estas posturas de tal manera que permitan que el proceso de enseñanza aprendizaje sea lo más cercano a lo que el profesor y el estudiante consideran preponderante dentro del aula.

6. Referencias

- Allard, Raúl. (1998). *Las nuevas tecnologías en el contexto de las políticas de fomento de calidad de la Educación Superior*. Santiago: Consejo Superior de Educación de Chile.
- Alles, Martha. (2002a). *Desempeño por Competencias: Evaluación de 360°*. Buenos Aires: Granica.
- Alles, Martha. (2002b). *Dirección Estratégica de Recursos Humanos: Gestión por Competencias*. Buenos Aires: Granica.
- Bernal, César. (2000). *Metodología de la Investigación para Administración y Economía*. Santa Fe de Bogotá: Pearson Educación.
- Bok, Derek. (1992). *Educación Superior*. Argentina: El Ateneo.
- Bozu, Zoia y Canto, Pedro. (2009). El profesorado universitario en la sociedad del conocimiento: competencias profesionales docentes. *Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria*, 2(2), 221-231.
- Corvalán, Óscar. (2009). Calidad y evaluación de los aprendizajes y competencias en la Educación Superior. *Revista Electrónica de Desarrollo de Competencias (REDEC)*, 1(3), 5-28.
- Chadwick, Clifton. (1983). *Teorías del aprendizaje para el docente*. Santiago, Chile: Universitaria.
- Dalziel, Murray, Cubeiro, Juan Carlos y Fernández, Guadalupe (Eds.). (1996). *Las competencias: clave para una gestión integrada de los recursos humanos*. España: Deusto.
- Díaz, Judith y Márquez, Jeanette. (2007). Estimación del potencial de competencias en la implementación de ejes transversales en instituciones de Educación Superior. *Sapiens: Revista Universitaria de Investigación*, 8(1), 205-224.
- Fernández, Guadalupe. (2007). *Las Competencias: Clave para una Gestión Integrada de los Recursos Humanos*. España: Deusto.
- Fugellie, Bride. (2009). Educar el ser: La urgencia del cambio. *Revista Electrónica de Desarrollo de Competencias (REDEC)*, 1(3), 29-34.
- Fugellie, Bride, Rodríguez, Elisa y Yupanqui, Andrea. (2009). Reflexiones sobre competencias y formación universitaria. *Revista Electrónica de Desarrollo de Competencias (REDEC)*, 1(3), 56-63.

- González, Julia and Wagenaar, Robert (Eds.). (2003). *Tuning Educational Structures in Europe*. (Informe final. Fase 1). España: Universidad de Deusto y Universidad de Groningen.
- González, Rosa y González, Viviana. (2007). Diagnóstico de necesidades y estrategias de formación docente en las Universidad. *Revista Iberoamericana de Educación*, (43/6). Recuperado de <http://www.rieoei.org/1889.htm>
- Hernández, Roberto, Fernández, Carlos y Baptista, Pilar. (1998). *Metodología de la Investigación* (2a ed.). México: McGraw-Hill.
- Huerta, Jesús, Pérez, Irma y Castellanos, Ana. (s.f.). *Desarrollo curricular por competencias profesionales integrales*. Recuperado de <http://www2.ufro.cl/docencia/documentos/Competencias.pdf>
- Ibáñez-Martín, José A. (1990). Dimensiones de la Competencia Profesional del Profesor de Universidad. *Revista Española de Pedagogía*, 48(186), 239-280.
- Irigoyen, Juan José, Jiménez, Miriam y Acuña, Karla. (2011). Competencias y Educación Superior. *Revista Mexicana de Investigación Educativa (RMIE)*, 16(48), 243-266.
- Le Boterf, Guy. (2000). *Ingeniería de las Competencias*. Barcelona: Gestión 2000.
- Levy-Leboyer, Claude. (1995). *Gestión de las Competencias*. Barcelona: Gestión 2000.
- Martínez, Ana. (2008). *Competencias docentes del profesorado universitario de calidad*. Paper presented at the Primer Coloquio de Investigación Multidisciplinaria, Facultad de Estudios Profesionales, Acatlán, UNAM. México.
- McCauley, Cynthia, Ohlott, Patricia y Ruderman, Marian. (1989). On the job development: a conceptual model and preliminary investigation. *Journal of managerial issues*, 1(2), 142-158.
- McClelland, David C. (1973). Testing for competence rather than for "intelligence". *American Psychologist*, 28(1), 1-14.
- Mertens, Leonard. (1996). *Competencia Laboral: Sistemas, Surgimiento y Modelos*. Montevideo: Cinterfor.
- Oliveros, Laura. (2006). Identificación de competencias: una estrategia para la formación en el Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista Complutense de Educación*, 17(1), 101-118.
- Posada, Rodolfo. (2004). Formación superior basada en competencias, interdisciplinariedad y trabajo autónomo del estudiante. *Revista Iberoamericana de Educación*. Recuperado de http://www.rieoei.org/edu_sup22.htm
- Quinn, Robert, Faerman, Sue, Thompson, Michael y McGrath, Michael. (1994). *Maestría en la Gestión de Organizaciones: Un modelo operativo de Competencias*. Madrid: Díaz de Santos.

- Robinson, Dana y Robinson, James. (1995). *Consultoría del Rendimiento. Más allá de la formación*. Madrid: Centro de Estudios Ramón Areces.
- Ruiz, José. (1996). *Metodología de la Investigación Cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Ruiz, Lourdes. (2007). Formación integral: desarrollo intelectual, emocional, social y ético de los estudiantes. *Revista Universidad de Sonora*, 11-13.
- Rumbo, María Begoña. (1998). *La calidad de la enseñanza universitaria y el desarrollo profesional de su profesorado*. A Coruña: Grupo Editorial Universitario.
- Salas, Walter. (2005). Formación por Competencias en Educación Superior. Una aproximación conceptual a propósito del caso colombiano. *Revista Iberoamericana de Educación*, (36/9). Recuperado de <http://www.rieoei.org/1036salas.htm>
- Salazar, Carlos y Chiang, Margarita. (2007). Competencias y Educación Superior. Un estudio empírico. *Horizontes Educativos*, 12(2), 23-35.
- Salazar, Carlos y Yobánolo, Rodrigo. (2002). Identificación de competencias del docente de excelencia de la Universidad del Bío-Bío. *Theoria*, 11, 77-85.
- Salazar, Carlos, Yobánolo, Rodrigo y Cortés, Juan. (2001). *Identificación de competencias del docente de excelencia de la Universidad del Bío-Bío*. (Tesis para Optar al Grado de Magíster). Escuela Post-Grado, Universidad Diego Portales, Santiago de Chile.
- Salkind, Neil. (1998). *Métodos de Investigación* (3a ed.). México: Prentice Hall.
- Segura, Maritza. (2004). Hacia un perfil del docente Universitario. *Ciencias de la Educación*, 1(23), 9-28.
- Spencer, Lyle M. and Spencer, Signe M. (1993). *Competence at work: Models for superior performance*. New York: Jhon Wiley & Sons.
- Universidad del Bío-Bío. (2005). *Plan General de Desarrollo Universitario (2005-2009)*. Concepción: Dirección de Planificación y Estudios.
- Universidad del Bío-Bío. (2008). *Modelo Educativo de la Universidad del Bío-Bío*. Comisión de Renovación Curricular, Vicerrectoría Académica. Recuperado de http://www.ubiobio.cl/web/modelo_educativo.php
- Zabalza, Miguel Ángel. (2003). *Competencias Docentes del Profesorado Universitario: Calidad y Desarrollo Profesional*. Madrid: Ediciones Nancea.

Anexo 1

Ítems cuestionario versión estudiantes según competencia docente a la que pertenecen

COMPETENCIAS	ÍTEMS (MEJORES PRÁCTICAS DOCENTES)
1) Innovar en las prácticas de trabajo	Actualizar constantemente los contenidos de los cursos que dicta.
	Experimentar con la tecnología, renovando las metodologías de enseñanza aprendizaje.
	Trabajar en clases en base a casos, planteando problemas y analizando sus posibles soluciones.
	Realizar clases interactivas y con una participación constante de los alumnos.
2) Construcción de Relaciones	Procurar la participación de los alumnos en eventos culturales, seminarios y/o conferencias.
	Participar de las actividades extraprogramáticas de los estudiantes.
	Compartir las iniciativas de los estudiantes tanto en la sala de clases como fuera de ellas.
3) Comprensión Interpersonal	Conversar los problemas personales de los estudiantes respetando su privacidad.
	Procurar entregar una atención preferencial a los estudiantes.
	Mantener una posición consecuente, justa y ecuánime con todos los estudiantes.
4) Perspicacia Intrapersonal	Mostrar compromiso por la docencia y valorarla como una oportunidad de desarrollo personal.
	Reconocer la importancia que tiene la labor docente en la formación del estudiante.
	Mostrar interés por trabajar asociativamente con docentes de la misma área u otras.
5) Compromiso Institucional	La participación activa en las diferentes actividades académicas de la Universidad.
	Cumplir con los compromisos asumidos que llevan a ejecutar el Plan Estratégico de la Universidad.
	Estar informados de las dificultades y posibilidades que posee la Universidad.
	Participar de manera crítica en el acontecer Universitario.
6) Búsqueda de Información y Profundización del Conocimiento	Actualizar su disciplina constantemente buscando información en diferentes medios.
	Participar del perfeccionamiento docente en temas que mejoren su desempeño profesional.
	Generar líneas de investigación en su disciplina de trabajo.
	Introducir los hallazgos de sus investigaciones en el conocimiento disciplinario de sus clases.
	Participar activamente en publicaciones e investigaciones de su especialidad.
	Participar en la capacitación o perfeccionamiento en Pedagogía Universitaria.
7) Establecimiento de Normas	Entregar las condiciones bajo las cuales se realizarán las evaluaciones de sus cursos.
	Entregar las exigencias que tendrán las asignaturas que se dictan.
	Dar cumplimiento a las normas fijadas para el normal desarrollo de los cursos que dictan.
	Definir las responsabilidades mutuas respecto de las normas establecidas para los cursos.
8) Responsabilidad	Cumplir con la ejecución de las clases y las evaluaciones que corresponden, según el programa del curso.
	Respetar las fechas de inicio y término de clases, fecha de entrega de trabajos, tareas y evaluaciones.
	Ser puntual para dar inicio a las clases.
9) Transmisión de Conocimientos	Entregar conocimientos como una prioridad, desarrollando y exponiendo los temas en clases.

COMPETENCIAS	ÍTEMS (MEJORES PRÁCTICAS DOCENTES)
	<p>Buscar aplicaciones a los conocimientos en los temas de actualidad.</p> <p>Integrar otras áreas del conocimiento al desarrollo de las clases.</p>
10) Flexibilizar las Evaluaciones	<p>Crear evaluaciones que den soluciones a problemas, más que medir memorización de contenidos.</p> <p>Entregar los resultados de las evaluaciones en forma oportuna, de acuerdo a los tiempos establecidos.</p> <p>Discutir en forma privada las diferencias respecto de los resultados de las evaluaciones.</p> <p>Construir evaluaciones que estimulen en los alumnos el interés por el aprendizaje.</p> <p>Elaborar evaluaciones que consideren ortografía, redacción, conocimientos y aplicaciones.</p>
11) Entregar Retroalimentación	<p>Revisar todas las tareas y actividades realizadas en los cursos.</p> <p>Comentar los errores y aciertos cometidos en el desarrollo de las actividades realizadas en clases.</p> <p>Informar a los alumnos de las razones de sus calificaciones.</p>
12) Generar un Clima Agradable en Clases	<p>Generar espacios de consulta y estar dispuesto a atender a los alumnos fuera y dentro del aula.</p> <p>Incentivar la participación, mostrando a los alumnos la importancia de sus contribuciones.</p> <p>Propiciar acuerdos con los estudiantes respecto de los resultados esperados.</p>
13) Planificar las Clases	<p>Entregar un calendario detallado de las actividades que se realizarán en clases.</p> <p>Definir los objetivos y metodologías que se utilizarán en el curso.</p> <p>Definir y entregar las lecturas relacionadas con el curso que se utilizarán en el semestre.</p> <p>Dar a conocer los objetivos y actividades de cada clase a los alumnos.</p> <p>Entregar las condiciones bajo las cuales se realizarán las evaluaciones de sus cursos.</p> <p>Preparar y trabajar con ayudantes como una forma de apoyo para los estudiantes.</p>

Anexo 2

Ítems cuestionario versión académicos según competencia docente a la que pertenecen

COMPETENCIAS	ÍTEMS (MEJORES PRÁCTICAS DOCENTES)
1) Innovar en las prácticas de trabajo	Para dictar docencia hay que actualizar constantemente los contenidos de los cursos que se dictan.
	Se debe experimentar con la tecnología, renovando las metodologías de enseñanza aprendizaje.
	Trabajar en clases en base a casos, planteando problemas y analizando sus posibles soluciones.
	Realizar clases interactivas y con una participación constante de los alumnos.
2) Construcción de Relaciones	Procurar la participación de los alumnos en eventos culturales, seminarios y/o conferencias.
	Participar de las actividades extraprogramáticas de los estudiantes.
	Compartir las iniciativas docentes de los estudiantes tanto en la sala de clases como fuera de ellas.
3) Comprensión Interpersonal	Procurar conversar los problemas personales de los estudiantes respetando su privacidad.
	Estar atento a entregar una atención preferencial a los estudiantes.
	Mantener una posición consecuente, justa y ecuánime con todos los estudiantes.
4) Perspicacia Intrapersonal	Valorar la docencia como una oportunidad de desarrollo personal.
	Reconocer el impacto que tiene la docencia en la formación del estudiante.
	Procurar estar dispuesto a trabajar asociativamente con otros docentes.
5) Compromiso Institucional	Participar en las diferentes actividades académicas de la Universidad.
	Cumplir con los compromisos que lleven a ejecutar el Plan General de Desarrollo de la Universidad.
	Estar atento a las dificultades y posibilidades que posee la Universidad.
6) Búsqueda de Información y Profundización del Conocimiento	Procurar mantener actualizada la disciplina a través de diferentes fuentes de información.
	Practicar el perfeccionamiento en temas que mejoren el desempeño docente.
	Estar atento a generar líneas de investigación en el área de especialización.
	Traspasar los resultados de las investigaciones al desarrollo de las clases.
	Procurar realizar publicaciones e investigaciones en su área de especialidad.
7) Establecimiento de Normas	Entregar las condiciones bajo las cuales se realizarán las evaluaciones de los cursos.
	Entregar las exigencias que tendrán las asignaturas que se dictan.
	Dar cumplimiento a las normas fijadas para el normal desarrollo de los cursos que se dicta.
	Definir las responsabilidades mutuas respecto de las normas establecidas para los cursos.
8) Responsabilidad	Cumplir con la ejecución de las clases y las evaluaciones, según el programa de asignatura del curso.
	Respetar las fechas de inicio y término de clases, la fecha de entrega de trabajos, tareas y evaluaciones.
	Procurar ser puntual para dar inicio a las clases.
9) Transmisión de Conocimientos	Entregar conocimientos como una prioridad, desarrollando y exponiendo los temas en clases
	Buscar aplicaciones a los conocimientos entregados en clases.
	Integrar otras áreas del conocimiento al desarrollo de sus clases.

COMPETENCIAS	ÍTEMES (MEJORES PRÁCTICAS DOCENTES)
10) Flexibilizar las Evaluaciones	Crear evaluaciones que den soluciones a problemas, más que medir memorización de contenidos.
	Entregar los resultados de las evaluaciones de acuerdo a los tiempos establecidos.
	Procurar conversar en forma privada las diferencias respecto de los resultados de las evaluaciones.
	Construir evaluaciones que estimulen en los alumnos el interés por el aprendizaje
	Elaborar evaluaciones que consideren ortografía, redacción, conocimientos y aplicaciones.
11) Entregar Retroalimentación	Revisar todas las tareas y actividades realizadas en los cursos.
	Comentar los errores y aciertos cometidos en el desarrollo de las actividades realizadas en clases.
	Informar a los alumnos de las razones de sus calificaciones.
12) Generar un Clima Agradable en Clases	Generar espacios de consulta y estar dispuesto a atender a los alumnos fuera y dentro del aula.
	Incentivar la participación, mostrando a los alumnos la importancia de sus contribuciones.
	Establecer acuerdos con los estudiantes que estimulen un mejor desempeño.
13) Planificar las Clases	Realizar un calendario detallado de las actividades que se realizarán en clases.
	Definir los objetivos y metodologías que se utilizarán en el curso.
	Definir y entregar lecturas relacionadas con el curso que se utilizarán en el semestre.
	Dar a conocer los objetivos y actividades de cada clase a los alumnos.
	Entregar material de apoyo para resolver los problemas entregados en clases.
	Preparar y trabajar con ayudantes para apoyar a los estudiantes.