



Diagnóstico de un programa de formación de docentes en competencias para el primer año de universidad

Antonio Medina Rivilla (*), Adiel Ruiz-Cabezas (*), Eufrasio Pérez Navío (**)
y María Castañar Medina Domínguez (***)

(* Universidad Nacional de Educación a Distancia – España, (**) Universidad de Jaén, (***) Universidad Antonio de Nebrija

RESUMEN

Las investigaciones centradas en la formación del profesorado desde el enfoque de las competencias han coincidido en sintetizar un mapa que retoma el conjunto de aquellas consideradas sustanciales para el desempeño de la docencia. En este artículo se muestran los resultados del diagnóstico y valoración que el profesorado de primer curso de la Universidad Católica de Santiago de Guayaquil-UCSG otorga a las competencias docentes de planificación, comunicación, integración de medios/digital, evaluación, innovación e investigación, componentes de un programa de desarrollo profesional. Para ello, se aplicó un enfoque mixto de complementariedad metodológica cuanti-cualitativa, profundizando en el análisis de datos desde ambos enfoques, incidiendo en el análisis de contenido de preguntas abiertas y grupos de discusión. Los resultados permiten concluir que las competencias más valoradas en la práctica por el profesorado participante son: planificación e integración de medios/digital, siendo las menos investigación, evaluación, comunicación e innovación.

Palabras Clave: Formación del profesorado, educación superior, primer curso, competencias, diagnóstico del programa.

Diagnosis of a teacher training programme in competencies for the first year of university

ABSTRACT

The research focused on teacher training based on competences has coincided in synthesizing a map that takes up all those considered essentials. This article shows the results of the diagnosis and assessment that the first-year faculty of the Catholic University of Santiago de Guayaquil-UCSG gives to the teaching competencies of planning, communication, media integration/digital, evaluation, innovation and investigation as components of a professional development program. For this purpose, a mixed approach of quanti-qualitative methodological complementarity was applied deepening in the analysis of data from both approaches, focusing on the analysis of content of open questions and focus groups. The results allow us to conclude that the competencies most valued in practice by the participating teachers are: media integration/digital and planning, and the least research, evaluation, communication and innovation.

Keywords: Teacher training, higher education, first year, competencies, programme diagnosis.

Introducción

La innovación de la docencia universitaria es una línea de avance y mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje, que requiere de la capacitación permanente del profesorado, y del compromiso de entender y asumir la docencia como una tarea creativa y en continua transformación. [Aswhin, Abbas & McLean \(2016\)](#), han considerado que el docente debe aplicar algunos principios que le impulsen a mejorar y adaptar la docencia a las necesidades cambiantes de los estudiantes, destacando que se transforma la práctica docente cuando el profesorado la convierte en una rigurosa investigación, se identifica con ella e incorpora a los estudiantes a un permanente proceso de indagación y adaptación del conocimiento.

La actualización del profesorado universitario es esencial si se desea que cada proceso se convierta en formativo e innovador, pero esta capacitación es aún más relevante para el profesorado que trabaja en el primer curso de universidad. Autores como [Reason, Terenzini & Domingo \(2007\)](#), [Van de Bos & Brouwer \(2014\)](#), destacan la complejidad del primer curso de universidad y la necesidad de que cada docente investigue los desafíos, que tanto los estudiantes como el profesorado encuentran, siendo necesaria una nueva cultura didáctica y de formación en aquellas competencias que han de conocer, dominar y aplicar para, a su vez, formar a los estudiantes en tales competencias.

Las investigaciones centradas en la formación del profesorado desde el enfoque de las competencias han coincidido en sintetizar un mapa que retoma el conjunto de aquellas consideradas sus-

tanciales para el desempeño de la docencia; así se subrayan y han sido altamente valoradas, por muestras significativas y relevantes de docentes universitarios de diversos países ([Medina, et al., 2013](#); [Zabalza, 2006](#); [Medina, de la Herrán y Domínguez, 2017](#)).

Justificación y estructura teórica de las competencias elegidas por los docentes de la UCSG

El mapa de competencias ha emergido de investigaciones anteriores ([Medina, Domínguez & Gonçalves, 2011](#); [Medina et al., 2013](#); [Domínguez, Leví, Medina & Ramos, 2014](#)), desde las cuales se han configurado nuevos marcos conceptuales, con una intensa coincidencia del conjunto de competencias docentes, superior al 90%. Como resultado, el nuevo modelo está constituido por quince competencias, confirmándose desde otras investigaciones ([Zabalza, 2006](#)), quienes subrayan el sentido e impacto que el avance en las competencias representa para la mejora continua e innovación de la educación universitaria, con énfasis en la identificación de competencias del profesorado en el primer año de docencia universitaria ([Domínguez, Medina & López-Gomez, 2018](#)); [Reason et al. 2007](#); [Van de Bos & Brouwer, 2014](#)).

[Lucas-Molina \(2014\)](#) y [Leiva \(2010\)](#), proponen un perfil del docente en el que identifican y subrayan que “el buen docente ha de ser”:

- Creativo, crítico, consejero, amigo de los estudiantes, empático, respetuoso, motivador, paciente, entusiasta, etc.,

Que complementan con la metáfora del docente “ha de tener”:

- Personalidad, carisma, capacidad de persuasión y de escucha, pasión por enseñar, autoridad, sentido de la diversidad, manejo de la comunicación y de las TIC, etc.

[Leiva \(2010\)](#), destaca el valor de trabajar los procesos de enseñanza-aprendizaje basados en competencias, implicando a docentes y discentes en la búsqueda y desarrollo de las más relevantes.

Desde este panorama y en continuidad con las investigaciones de [Medina et al. \(2013\)](#), [Domínguez et al., \(2014\)](#), se han identificado y valorado el conjunto de competencias que el profesorado universitario ha de dominar: planificación, comunicación, motivación, metodología, tutoría, diseño de medios, evaluación, innovación, investigación, intercultural, institucional e identidad profesional, que forman las consideradas “clave” para el profesorado.

En el marco del proyecto de innovación de la docencia UCSG-UNED, el profesorado implicado ha considerado pertinentes para el diseño y realización de un programa de formación, las siguientes:

- Planificación, comunicación, digital/ diseño de medios, evaluación, innovación, investigación.

Planificación

Esta competencia es la síntesis de saberes relacionados con el diseño y el desarrollo de prácticas curriculares, anticipando de manera adecuada el conjunto de decisiones a tomar en el proceso de enseñanza-aprendizaje, definiendo actitudes y valores propios a la creación de una cultura de innovación.

La capacidad de planificar consiste en diseñar un programa académico universitario, adaptado a las circunstancias de la

institución, de las profesiones y de la sociedad, seleccionando diversos dispositivos y procedimientos para elegir contenidos disciplinares valiosos y relevantes que facilitan el aprendizaje de los estudiantes ([Alegre & Villar, 2013](#)).

El proceso varía de unos contextos a otros, ya que resulta de un juego de equilibrios entre la planificación predeterminada oficial de los programas académicos y la propia iniciativa profesional del docente, para diseñar el programa adaptado a las características e intereses de los estudiantes.

Para [Medina et al., \(2013\)](#), planificar la enseñanza universitaria significa tomar en consideración numerosos factores tanto externos como internos que se influyen mutuamente. Los primeros se establecen como marco referencial de naturaleza sociocultural, en su dimensión más próxima y de carácter jurídico-normativo, refiriéndose a las determinaciones legales del sistema educativo universitario y de las instituciones. Los factores internos afectan a los contenidos básicos de las disciplinas, que en el marco curricular se han de generar desde la propia visión del docente, su didáctica, las características de los estudiantes y los recursos disponibles en la institución.

Comunicación

Esta competencia es analizada por [Yannuzzi & Martín \(2014\)](#), quienes proponen que ha de ser de dominio sustancial del profesorado, al explorar las relaciones y voces entre docentes y discentes, principal garantía para avanzar en la identidad y generar una cultura universitaria cercana. Por otro lado, [Pascarella y Terenzini \(2005\)](#) y [Reason et al. \(2007\)](#), subrayan el significado de la competencia de socialización académica, que capacite a los estudiantes para mejorar su formación y aprender a comunicarse entre sí y con el profesorado.

Autores como [Swanwick et al. \(2014\)](#), destacan el valor de proporcionar a los estudiantes un nivel lingüístico más fundamentado, coincidiendo con [Little \(2005\)](#), que diseña nuevos procedimientos para avanzar en un lenguaje de reconocimiento, apoyado en la propia biografía y en el dominio del vocabulario necesario para comprender las relaciones entre las personas.

Se propone trabajar la competencia social del profesorado en complementariedad con la comunicativa y avanzar en la construcción de la cultura profesional y académica, como sugieren [Reason et al. \(2007\)](#) y [Casero \(2010\)](#), quienes se cuestionan la percepción del profesorado por los estudiantes y entre las ocho dimensiones que más valoran, unida al dominio de los conocimientos teóricos y la estructuración de las clases, destacan la comunicación, coincidiendo en esta línea con [Allan, Clarke & Iopling \(2009\)](#), para quienes la promoción de una interacción eficaz con los discentes es la garantía para desempeñar con éxito la enseñanza.

([Domínguez, Medina & López-Gomez, 2018](#)), subrayan el significado del dominio de la competencia de comunicación para el profesorado de primer año de universidad, sugiriendo nuevos métodos, tareas, recursos y toma de decisiones para comprender el estilo comunicativo desempeñado en las aulas, cuya base es el dominio integrado y complementario de los códigos, verbal, no verbal, paraverbal e icónico, proponiendo la necesaria grabación en video de un conjunto de clases, procediendo al análisis del contenido del discurso, aplicando entre otras visiones la propuesta de [Huber \(2014\)](#). En esta línea [Domínguez & García \(2012\)](#), propugnan un estilo y claves para el tratamiento didáctico de esta competencia, que puede presentarse desde varias subcompetencias: narración, descripción, socrática, dramática, explicación, argumentación, poética, etc., en su diversidad de dimensiones y funciones: semántica, pragmática y sintáctica.

Digital/Integración de medios

Esta competencia incide en la transformación de la enseñanza, al seleccionar, adaptar e integrar adecuadamente medios tecnológicos (plataformas, Apps, minivideos, telefonía móvil, etc.), en continua adaptación, en los procesos educativos y comunicativos, mediante los cuales se ha de optimizar el conjunto de interacciones entre docentes y estudiantes. De este modo, las aplicaciones de la Web 4.0 representan una nueva perspectiva para facilitar los procesos de simulación y de intensificación de la capacidad cognitiva de los estudiantes, empleadas con un sentido educativo.

[Sevillano \(2016\)](#), propone el concepto de competencia medial, abierta a un nuevo estilo de conocimiento, utilización e integración de los medios en los procesos de enseñanza-aprendizaje, así, esta competencia atañe a la pluralidad y estilo selectivo-instructivo desde el que seleccionar un recurso TIC y cómo integrarlo creativamente en la mejora de la enseñanza.

La selección de escenarios TIC y su adaptación a las expectativas y nuevas modalidades de uso educativo, constituye un punto nodal que [Ashwin et al. \(2016\)](#), han considerado como uno de los principios de las opciones formativas, subrayando que la sociedad en Red y los modos de interacción representan una demanda ante el ingente desarrollo e incidencia en las prácticas educativas, al observarse un evidente desbordamiento e impacto de las TIC en los procesos de enseñanza-aprendizaje, aunque [Cabeiro \(2018\)](#), manifiesta la urgencia de resituar el sentido, utilidad e impacto posible de las TIC en los procesos educativos.

El desarrollo de esta competencia (Autor et al. 2013), se explica en la función docente que se concreta en una guía didáctica innovadora y el plan de formación que cada docente ha de reelaborar, precisar y trabajar con la mayor autonomía, mediante la incorporación de recursos como la plataforma. En esta línea [Cacheiro, Medina, Domínguez & Medina \(2019\)](#), han evidenciado que la plataforma y su principal instrumento de comunicación: el foro, promueve una activa colaboración entre docente y discentes, a la vez que demanda una intensa actividad ante las necesidades de un mundo globalizado, glocalizado y de encuentro entre culturas.

Evaluación

Esta competencia debe entenderse y desarrollarse en toda su amplitud y sentido formativo. [Fraile, López-Pastor, Castejón y Romero, \(2013\)](#) y [Scriven, \(1972\)](#), evidencian que en el escenario universitario, en el que la aplicación de la evaluación formativa parece indicar que produce una considerable mejora en el rendimiento académico de los estudiantes, respecto al empleo de otras modalidades más tradicionales (evaluación sumativa), se considera conveniente lograr una visión más global de las valoraciones de los procesos y resultados del aprendizaje de los estudiantes ([Medina, Cardona, Castillo y Domínguez, 1998](#)).

Consolidar esta competencia conlleva la participación de todo el equipo docente, al aplicar la estrategia de evaluación y coevaluación formativa, diseñar el modelo de pruebas, elaborar las técnicas pertinentes y validar las futuras decisiones para lograr una competencia integrada que se apoye en métodos y procedimientos adecuados, al partir de auténticas investigaciones que evidencien los procesos y calidad de las prácticas y modelos de evaluación.

El dominio de esta competencia requiere de un estilo indagador de los procesos evaluativos y de prácticas cercanas a la toma de decisiones que se derivan de la adecuación de tales procesos al conocimiento del avance en las competencias pretendidas, con

énfasis en nuevas pruebas, coherentes con la amplitud y complejidad de cada competencia, la realidad personal y en equipo, para que la evaluación se convierta en la creación de juicios de valor en torno a la pertinencia de los procesos y resultados de aprendizaje y su incidencia en la formación y desarrollo de las competencias docentes /discentes ([Medina et al., 2013](#)).

Innovación e Investigación

Estas competencias, esenciales en este escenario del programa de formación, han sido valoradas y consideradas de modo integrado por el profesorado y se basan en las funciones más enraizadas de la institución universitaria, dado que no se puede avanzar en procesos innovadores, si se carece de la competencia de investigación, desde la que seleccionar las preguntas nucleares, identificar los problemas y generar una interacción entre ellas.

La actualización del profesorado ha de lograrse, como nos recuerda [Darling-Hammond \(2010\)](#), en un contexto amplio como es el desarrollo del EEES, a la vez que [Cochran-Smith et al. \(2015\)](#), subrayan, con una visión crítica, que la formación del profesorado en la investigación es esencial, pero que aún no se ha acertado en la modalidad de programas para capacitarlos en los retos de la sociedad del conocimiento y en la adecuación de tal formación a la diversidad e igualdad de los docentes.

En este orden de ideas, [Medina et al., \(2014, 2017\)](#), [Huber \(2014\)](#) y [Levitt et al. \(2018\)](#), constatan la singularidad del enfoque cualitativo y los métodos mixtos ([Tashakkori & Teddlie, 2010](#); [Creswell & Clark, 2017](#); [Medina et al. 2015](#)), que representan la visión innovadora y de compromiso investigador con cada uno de los marcos y ámbitos de pleno avance de las competencias docentes, para descubrir los más retadores y relevantes problemas de cada escuela de saber y proporcionar las bases para avanzar en una competencia medular: innovación de la docencia ([Domínguez & Medina, 2016](#); [Domínguez, Medina & López-Gómez, 2018](#)).

La triangulación y complementariedad entre las competencias de innovación, investigación y comunicación es la base del programa y el objeto en este estudio de diagnóstico del dominio de ellas por parte del profesorado, eje para tomar las decisiones en este proyecto de investigación que facilite alcanzar una cultura de innovación continua de la docencia, generando un discurso creativo y en colaboración entre todos los implicados: docentes, estudiantes e investigadores.

Diseño de la Investigación

Objetivos

Esta investigación se centra en la valoración y de 6 competencias: Planificación, comunicación, digital/integración de medios, evaluación, investigación e innovación, análisis por el profesorado del primer curso de la universidad. Para su estudio se plantean los siguientes:

General:

- Diagnosticar la valoración que el profesorado de primer curso de la Universidad Católica de Santiago de Guayaquil-UCSG otorga a las competencias elegidas, base de un programa de desarrollo profesional.

Específicos:

- Estimar el nivel de valoración inicial de las seis competencias a adquirir por el profesorado.

- Detectar el nivel de formación previa del profesorado de la UCSG en las competencias de planificación, comunicación, digital, investigación, innovación y evaluación.
- Identificar la tipología de tareas que el profesorado considera adecuada para el desarrollo de las competencias seleccionadas.

Metodología

La metodología integra la visión cuanti-cualitativa a partir de un cuestionario previo que se ha aplicado en varias investigaciones (Pérez-Navío, Medina & Cachón-Zagalaz, 2019; Medina et al., 2013), procediéndose en este estudio a optimizar la validez y fiabilidad, adaptándolo a esta nueva realidad universitaria, singularmente las preguntas abiertas, y profundizando en el análisis de los textos emergidos de los grupos de discusión (Tashakkori & Teddlie, 2010).

Muestra

La muestra está formada por 36 docentes de la UCSG, que pertenecen al ámbito de Epistemología de la investigación y de Praxis, configurados por diferentes áreas de conocimiento: educación, matemática, lengua y literatura, inglés, agropecuaria, veterinaria, derecho, administración y empresa, economía, humanística, mercadotecnia, informática y psicología.

El profesorado se caracteriza por poseer una experiencia superior 10 años (63,9%) y, especialmente el 44% de la muestra tiene más de 16 años como docente, la presencia de mujeres es mayoritaria (n=23; 63,95%).

Cuestionario y grupos de discusión

El cuestionario consta de las siguientes secciones: *Variables de identificación*: experiencia docente, género, edad, área de conocimiento, categoría o cargo y titulación. La *escala* utilizada se compone de 6 valores, constituida por 45 ítems agrupados en 6 dimensiones, que se corresponden con el número de competen-

cias seleccionadas. Cada dimensión incluye una *pregunta abierta*, que permite profundizar en los argumentos de los participantes.

Se realizaron dos grupos de discusión formados por 8 expertos en cada grupo, que representan las diversas áreas de conocimiento y características de los participantes (diversidad de género, experiencias, intereses, implicación en procesos de innovación, formación de docentes, etc.), completándose la perspectiva y datos obtenidos en el cuestionario.

Procedimiento

La validación del cuestionario se ha realizado mediante 15 expertos, implicando al profesorado e investigadores en la comprensión y transformación, analizando las citadas competencias y su impacto en cada docente. El estudio de fiabilidad realizado, mediante el programa SPSS. 22, evidencia un alfa de Cronbach (.884).

Una vez transcritas las grabaciones de los grupos de discusión y preguntas abiertas del cuestionario, se procedió al análisis de contenido de las narrativas resultantes, que se ha completado con la triangulación del juicio de los investigadores, con la aplicación del software Atlas ti 8.0 que ha facilitado la presentación y categorización de los hallazgos, al emerger nuevas pistas que constatan la coherencia de los datos del programa y la apertura a oportunas interpretaciones, que fueron cotejadas entre investigadores y docentes (Domínguez, Ruíz y Medina, 2017).

Análisis y resultados

Antes de realizar el análisis factorial, se llevó a cabo la correlación entre variables, para medir el nivel de interacción dentro de los grupos de análisis y se extrajeron, en cada competencia, aquellas que tenían una baja correlación (< 0,5), a saber: Planificación 7ª; Comunicación 2ª, 3ª, 4ª, 6ª; Integración de medios 2ª, 5ª, 7ª; Evaluación 3ª, 6ª, 7ª; Investigación 1ª, 6ª; Innovación 1ª, 3ª, 5ª, 6ª.

Presentamos, a continuación, la tabla 1, síntesis del análisis factorial.

Tabla 1.
Análisis factorial con las variables no extraídas

Competencia	Variables	Componente					
		1	2	3	4	5	6
Planificación	1	,797					
	2	,890					
	3	,850					
	4	,904					
	5	,940					
	6	,919					
Comunicación	1					,830	
	5					,806	
Digital / Integración de medios	1		,636				
	3		,835				
	4		,858				
	6		,879				
Evaluación	1		,486				
	2				,618		
	4				,932		
	5				,930		

Competencia	Variables	Componente					
		1	2	3	4	5	6
Investigación	2			,818			
	3			,913			
	4			,838			
	5			,590			
Innovación	2						,945
	4						,763

Método de extracción: análisis de componentes principales

El análisis factorial agrupa el conjunto de variables seleccionadas del cuestionario mediante la aplicación del análisis de la matriz de correlaciones. Se observa (tabla 1) que la variable CE1 (*Aplica de manera formativa y equitativa las evaluaciones*), impide la convergencia en componentes distintos de las competencias digital/integración de medios y evaluación (correlaciona con variables distintas de su grupo). Por lo tanto, se procedió a su eliminación.

Finalmente, (tabla 2), las variables convergen en los componentes de forma significativa entre las diferentes competencias, lo que muestra que las resultantes de este segundo análisis son: planificación componente 1, digital/integración de medios componente 2, investigación componente 3, evaluación componente 4, comunicación componente 5 e innovación componente 6.

Tabla 2.
Análisis factorial sin la variable CE1

Competencia	Variables	Componente					
		1	2	3	4	5	6
Planificación (=5,40)	1	,796					
	2	,890					
	3	,854					
	4	,903					
	5	,940					
	6	,918					
Comunicación (=5,20)	1					,824	
	5					,812	
Digital/Integración de medios (=5,30)	1		,647				
	3		,827				
	4		,854				
	6		,882				
Evaluación (=5,26)	2				,622		
	4				,934		
	5				,926		
Investigación (=5,35)	2			,824			
	3			,917			
	4			,844			
	5			,594			
Innovación (=5,15)	2						,940
	4						,778

Método de extracción: análisis de componentes principales

Tabla 3.
Prueba de KMO y Bartlett

Medida Kaiser-Meyer-Olkin de adecuación de muestreo		,518
Prueba de esfericidad de Bartlett	Aprox. Chi-cuadrado	510,101
	gl	210
	Sig.	,000

Además, se evaluó el análisis de factores mediante el estadístico KMO, el cual muestra que las variables deben estar correlacionadas para poderse efectuar la técnica estadística. Los resultados presentan (tabla 3) que el KMO es de 0,518, indicando la

aceptación de efectuar el modelo; adicionalmente, se corrobora su aceptación mediante la prueba de Esfericidad de Bartlett, que indica que el modelo es significativo, debido a que la probabilidad del estadístico Chi2 es $< 0,05$.

Tabla 4.
Composición de la variabilidad explicada

Componentes	Total	Autovalores iniciales		Sumas de rotación de cargas al cuadrado		
		% de varianza	% acumulado	Total	% de varianza	% acumulado
1	5,26	25,05	25,05	4,85	23,12	23,12
2	4,80	22,86	47,91	3,37	16,05	39,18
3	2,09	9,97	57,89	2,96	14,11	53,29
4	1,82	8,67	66,56	2,55	12,14	65,43
5	1,66	7,90	74,46	1,78	8,50	73,93
6	1,56	7,42	81,89	1,67	7,955	81,89
7	,77	3,69	85,59			
8	,66	3,14	88,73			
9	,52	2,48	91,21			
10	,47	2,24	93,45			
11	,40	1,91	95,37			
12	,32	1,56	96,93			
13	,15	,75	97,69			
14	,14	,67	98,36			
15	,11	,54	98,90			
16	,07	,33	99,24			
17	,06	,32	99,56			
18	,03	,15	99,71			
19	,02	,13	99,85			
20	,01	,08	99,94			
21	,01	,05	100,00			

Una vez comprobada la factibilidad de un análisis factorial, se analizó la composición de la variabilidad explicada (tabla 4), observándose que en los seis componentes la varianza establece un 81% de la información de los datos. Asimismo, se muestra que el primer componente, competencia de planificación, explica el 25.05% de los datos, seguido de digital/integración de medios 22.86%; investigación 9.97%; evaluación 8.67%; comunicación 7.90% y, por último, innovación 7.42%.

Análisis de las respuestas obtenidas en los grupos de discusión y en las preguntas abiertas

A continuación, se presenta el análisis cualitativo de las respuestas de los docentes a las preguntas abiertas (PA) y en los grupos de discusión (GD), acerca de las tareas que les ayudan a desarrollar las seis competencias.

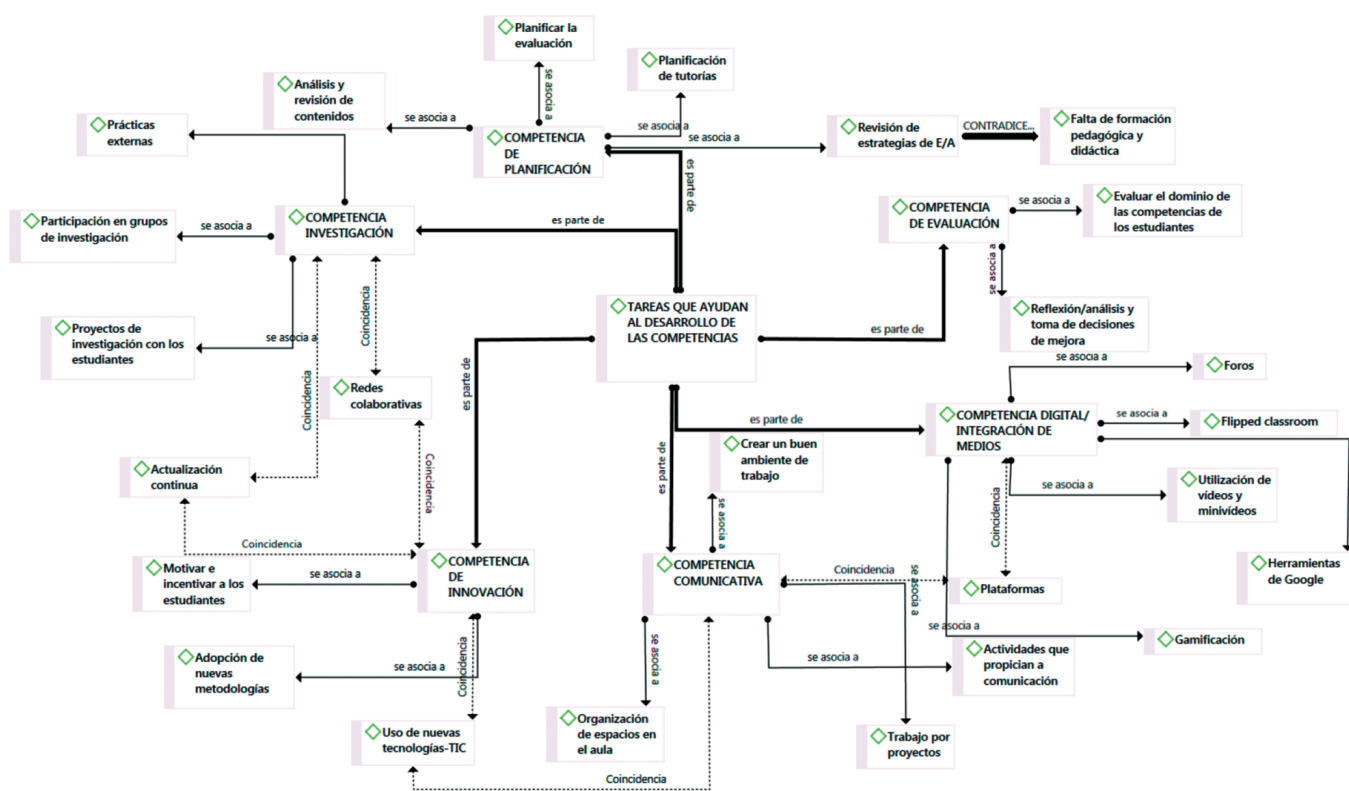


Figura 1. Red Semántica: Tareas que ayudan al desarrollo de las competencias docentes

Los docentes participantes en los grupos de discusión mencionan algunas actividades como, la “planificación de las tutorías”, para apoyar a los estudiantes; también consideran importante “planificar la evaluación” teniendo en cuenta las competencias. Además, manifiestan la importancia de la competencia de planificación para el “análisis y revisión de los contenidos”, destacando:

“La revisión del syllabus/plan de estudios” (DOC1).

“Se plantean los resultados para determinar el programa de los estudiantes” (PA).

Un aspecto en el que están plenamente de acuerdo es en la “revisión de estrategias y actividades de enseñanza-aprendizaje”. Así, exponen que es necesario:

“Realizar una adecuada planificación de las prácticas” (PA).

“Estudiar los escenarios para aplicar los interaprendizajes” (PA).

“Formular estructuras de trabajo”. (DOC 4).

Los docentes que no tienen una formación de base en educación coinciden en afirmar que les falta “formación pedagógica y didáctica” para planificar y diseñar estrategias de enseñanza/aprendizaje en el aula.

Con respecto a la **competencia de investigación** el profesorado expresa que es fundamental la actualización continua:

“Creo que es importante generar procesos de investigación de nuevas metodologías y prácticas, ello conlleva la actualización y consulta de bibliografía y es una manera de seguir formándonos”. (DOC5).

“Es importante la lectura y consulta de artículos científicos sobre nuestra área, así podemos actualizar nuestros conocimientos”. (DOC 9,12).

Destacando el papel que debe tener la Institución Educativa en la formación continua:

“Desde la Universidad, deben desarrollarse programas de formación y desarrollo profesional – docentes” (PA).

Coinciden en afirmar que la *actualización continua* es muy importante para el desarrollo de las competencias de investigación e innovación, así como trabajar en redes colaborativas:

“Sin duda participar en redes colaborativas entre docentes y también con los estudiantes es una manera de fomentar la innovación y la investigación en los grupos de trabajo que se forman...creo que ayuda mucho”. (DOC16).

La participación en proyectos y grupos de investigación con los estudiantes y colegas, se considera una actividad que ayuda al desarrollo de esta competencia. Algunas expresiones al respecto fueron:

“Con los estudiantes podemos formular y participar en investigaciones relacionadas con aspectos tratados en la cátedra desde donde se generan temas con sus respectivos protocolos”. (DOC14).

Para otros docentes son relevantes los resultados obtenidos en las investigaciones que realizan, dado que pueden escribir y en ocasiones publicar artículos:

“Aunque es difícil, tratamos de elaborar algún informe o artículo con los resultados de las investigaciones, lo que nos lleva a investigar y a profundizar durante su desarrollo”. (DOC8).

Para los docentes las tareas que les ayudan a desarrollar la **competencia de innovación** deben estar relacionadas con la motivación a los estudiantes:

“Para innovar en el aula es preciso mantener la motivación de los estudiantes, sólo así podemos conseguir que se involucren en las actividades que les proponemos”. (DOC11).

“Sin duda incentivarlos y motivarlos es fundamental, son los alumnos los principales receptores de las tareas y actividades que les proponemos, pensando en una mejora del aprendizaje”. (PA).

La mayoría de las respuestas a la PA y las intervenciones del profesorado en los GD, relacionan la innovación con la utilización de las TIC:

*“Uso podcast o vídeos para sintetizar o retroalimentar”. (DOC10).
“Recurso a las TIC para el diseño y desarrollo de tareas...o herramientas de Internet para la resolución de problemas, hay muchas en la Red”. (PA).*

El uso de las TIC coincide en las respuestas sobre las tareas para desarrollar la **competencia de comunicación**. Los docentes consideran que los recursos TIC pueden ayudar a mejorar la comunicación, si se realiza un uso adecuado de los recursos multimedia existentes, destacaban el uso de la plataforma virtual:

*“En el Sistema de Educación a Distancia, usamos la plataforma... también en la parte presencial tenemos aulas virtuales”. (PA).
“...dentro de la plataforma tenemos recursos como el chat, los foros y por supuesto el correo electrónico”. (PA).*

Mencionan la importancia de realizar actividades que propicien la comunicación en el aula:

*“Diseño de guías de trabajo... manuales para prácticas de laboratorio”.
“Grupos de discusión...foros y debates con la participación de actores externos”. (PA)*

Consideran que es necesario crear ambientes de trabajo positivos y dialogantes:

“Es muy importante la organización de espacios en el aula, siempre trato organizarlo de manera que puedan mirarse unos a otros, para que pueda haber mayor acercamiento e interacción”. (DOC14).

Con relación a la **competencia digital/integración de medios**, expresan que además de utilizar recursos tradicionales, pizarra, fotocopias, visitas de campo, clases magistrales, charlas, etc., integran recursos multimedia, plataformas y herramientas de Internet:

*“Uso mucho las herramientas de Google (Drive, Docs.) para la elaboración de cuestionarios o compartir y revisar cuando realizamos trabajos colaborativos”. (PA).
“Hay una herramienta Kahooj, la utilizamos para realizar ejercicios de comprensión del tema al final de la clase”. (DOC5.).*

Usan vídeos y minivideos para la introducción de algunos temas y así facilitar la comprensión:

“...Y son videos así cortitos, seis minutos, siete minutos, y tú vas viendo que van comprendiendo...”. (DOC1).

Coincidiendo con lo expresado en la competencia comunicativa consideran el uso de la plataforma MOODLE y, otras:

“...el uso de las plataformas...sí, es fabuloso, utilizo algunas como Coursera, MX...”. (DOC2).

Aunque en menor medida, destacan el uso de las redes sociales como Twitter e Instagram:

“Alguna vez trabajé con Twitter educativo como para conectarme con los chicos. El chico que no está en Twitter está en Instagram... con este último hay que ver la manera de innovar más para integrarla en el curso”. (DOC4).

Por último, con relación a la **competencia de evaluación**, coinciden al expresar que las tareas que ayudan a su desarrollo son aquellas que permiten evaluar el dominio de las competencias de los estudiantes y realizar procesos de reflexión y análisis para tomar decisiones de mejora.

Entre tales decisiones mencionan la adaptación y contextualización de las pruebas:

*“Trato de adaptar evaluaciones, contextualizarlas, pensar en el estudiante, facilitarle la comprensión de lo que espero que realice”
“En distancia, las pruebas son diferentes actividades que promueven el aprendizaje individual y colaborativo del estudiante”. (PA).*

También manifiestan evaluar a través de actividades prácticas, sobre todo aquellos que trabajan en las carreras agropecuarias:

*“En las carreras técnicas realizamos muchas actividades prácticas que se evalúan: en el laboratorio, salidas de campo...”.
“...también se evalúan las actividades realizadas con los simuladores, normalmente lo hacen en equipo”.*

La elaboración de rúbricas como instrumento para valorar el desempeño de los estudiantes, es mencionado por gran parte de los docentes tanto en los GD, como en las respuestas a la PA. Algunas manifestaciones fueron:

“Hago una rúbrica para que los estudiantes sepan qué es lo que esperamos. Y de esa manera se orienten y vean cuales son los más altos estándares para cumplir”. (DOC13).

Los docentes que además de trabajar en la parte presencial, lo hacen en la modalidad a distancia, manifiestan que obtienen muy buenos resultados realizando preguntas de verificación en las sesiones realizadas a través de videoconferencia.

Discusión y conclusiones

Los resultados ponen de manifiesto, en coherencia con investigaciones previas, [Medina et al., \(2013\)](#), [Domínguez et al., \(2014\)](#), [Medina et al., \(2011\)](#), que el profesorado tiene una elevada percepción de las competencias docentes y valora las presentadas con una media superior a 5. Subrayamos la importancia concedida a la de planificación (=5,40), que de nuevo confirma el citado trabajo de [Medina \(2013\)](#), en el que se destacaba que la competencia de planificación constituía el foco fundamental para una amplia muestra de docentes que superaba los 600, en esta investigación se confirma que tal competencia es prioritaria para el profesorado.

rado. Sin embargo, el contraste cualitativo de esta competencia pone de manifiesto que el profesorado solicita una mayor capacitación en didáctica y pedagogía, para realizar una planificación adecuada de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

La competencia digital/integración de medios (=5,30) y la de comunicación (=5,20), presentan elementos coincidentes, subrayándose en los GP y la PA, tareas y actividades para su dominio (fig. 1). De este modo, el desarrollo de la digital/integración de medios, es entendido como un nuevo modo de reelaborar, precisar y trabajar con autonomía el uso creativo de los recursos didácticos en diferentes ámbitos, coincidiendo el reconocimiento de esta competencia con los trabajos de [Ashwin et al. \(2016\)](#), [Cabeiro \(2018\)](#), [Medina et al., \(2013\)](#) y [Cacheiro et al. \(2018\)](#).

El estudio confirma que las competencias de innovación (=5,15), investigación (=5,35) y evaluación (=5,35) han de ser sustanciales al profesorado universitario, para alcanzar una mayor calidad en las prácticas docentes, tal como confirman, [Darling-Hammond \(2010\)](#), [Cochran-Smith et al. \(2015\)](#), [Medina et al., \(2014, 2017\)](#) y [Levitt et al. \(2018\)](#). Se consolida la interrelación entre estas competencias, dado que la evaluación es una función docente de gran impacto en la innovación y requiere de procesos de rigurosa investigación, para superar el reto de llevar a cabo actividades prácticas que conecten con las verdaderas necesidades formativas de los estudiantes y de los docentes comprometidos con el desarrollo profesional ([Ashwin et al., 2016](#); [Van de Bos & Brouwer, 2014](#)).

El análisis de factores/componentes permite diagnosticar el nivel de formación del profesorado en las competencias, constatándose que las más desarrolladas en la práctica son las de planificación e integración de medios/digital, y con un peso inferior las competencias de investigación, evaluación, comunicación e innovación.

Los textos emergidos de los grupos de discusión confirman los datos obtenidos en los cuestionarios, destacándose la percepción positiva de las competencias de planificación y digital; así como las de innovación, investigación y comunicación, que, a juicio de los profesores, son esenciales para desempeñar con pertinencia la docencia, sin embargo, el nivel de dominio en las mismas es inferior.

Se ha identificado una serie de tareas que, según los docentes participantes, les ayudan al desarrollo de las seis competencias seleccionadas, la mayoría de ellas relacionadas con la utilización de las TIC, el trabajo colaborativo en Redes, las prácticas reflexivas, actividades que propician una buena interacción en el aula y sobre todo la formación permanente, coincidiendo con los trabajos de [Lucas-Molina \(2014\)](#) y [Leiva \(2014\)](#), quienes subrayan algunas cualidades que definen al buen docente, especialmente a los responsables de la iniciación a la vida universitaria, quienes han de evidenciar un elevado dominio de las competencias y una demostrada capacidad didáctica, empatía y colaboración, dada la complejidad que el primer año de vida universitaria plantea al profesorado.

Agradecimientos

Este trabajo forma parte del Proyecto de Investigación Cód. SINDE 464-451. UNED-UCSG.

Referencias

Allan, J.; Clarke, K. y Jopling, M. (2009). Effective teaching in higher Education: Perceptions of first year undergraduate students. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 21, 362-372.

- Ashwin, P., Abbas, A., & McLean, M. (2016). Conceptualising transformative undergraduate experiences: A phenomenographic exploration of students' personal projects. *British Educational Research Journal*, 42 (6), 962 -977.
- Cabeiro, J. (2018). *Nuevos escenarios tecnológicos para innovar en Educación*. Ponencia al XXIII congreso Internacional de Tecnologías para la Educación y el Conocimiento. InterEstratic. UNED.
- Cacheiro, Medina, Domínguez & Medina (2019). The learning platform in distance higher education: student's perceptions. *Turkish Online Journal of Distance Education, TOJDE*, 20 (1), 71-95.
- Casero, A. (2010). ¿Cómo es el buen profesor universitario según el alumnado? *Revista Española de Pedagogía*, 246, 223-242.
- Cochran-Smith, M., Villegas, A.M., Abrams, L., Chavez Moreno, L., Mills, T. & Stern, R. (2015). Critiquing teacher preparation: research: An overview of the field, part II, *Journal of Teacher Education*, 66(2), 109-121.
- Creswell, J. W., & Clark, V. L. P. (2017). *Designing and conducting mixed methods research*. Sage publications.
- Darling-Hammond, L. (2010). Teacher education and American future. *Journal of Teacher Education*, 61(1-2), 35-47.
- Day, C. (2017). School leadership as an influence on teacher quality. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del profesorado*, 21(2), 139-157.
- Domínguez, M.C., Cacheiro, M.L., Medina, A. & Medina, M.C. (2018). Innovative teaching-learning processes for the development of competences: professional identity, educational innovation and communication. ECER 2018, 4-7 September. Bolzano-Italia.
- Domínguez, M.C., Medina, A., Medina & M.C. (2018). La Innovación de la Docencia, mediante la formación de las competencias docentes y discentes. VIII Congreso Internacional de la RIAICES. Barranquilla (Colombia) (en prensa).
- Domínguez, M.C., Medina, A. & López-Gómez, E. (2018). Desarrollo de competencias en el primer curso de universidad: estudio de caso. *Publicaciones: Facultad de Educación y Humanidades del Campus de Melilla*, 48 (1), 39-62.
- Domínguez, M.C., Ruiz, A., Medina, A. (2017). Experiencias docentes y su proyección en la identidad profesional: el caso de las maestras de Santa Marta y su entorno. *Revista historia de la educación latinoamericana*, 19 (29), 111-133.
- Domínguez, M.C., Leví, G., Medina, A. & Ramos, E. (2014). Las competencias docentes: diagnóstico y actividades innovadoras para su desarrollo en un modelo de educación a distancia. *REDU: Revista de Docencia Universitaria*, (12), 1
- Domínguez, M.C. & García, P. (2012). *Tratamiento didáctico de las competencias básicas*. Madrid: Universitas.
- Fraile, A. López-Pastor, V., Castejón, J. & Romero, R. (2013). La evaluación formativa en docencia universitaria y el rendimiento académico del alumnado. *Aula Abierta*. 41 (2), 23-34.
- Huber, G. (2014). Aprendizaje activo para el desarrollo de las instituciones educativas. En Autor, C. Rodríguez D. Ansoleaga (Coords.). *Desarrollo de las Instituciones y su Incidencia en la Innovación de la Docencia*, Madrid, Universitas, 35-48.
- Leiva, M.V. (2010). La formación del profesorado en base a competencias, un punto de vista desde las carreras pedagógicas de la PUCV, *Aula Abierta*, 38(1), 81-96.
- Levitt, H. M., Bamberg, M., Creswell, J. W., Frost, D. M., Josselson, R., & Suárez-Orozco, C. (2018). Journal article reporting standards for qualitative primary, qualitative meta-analytic, and mixed methods research in psychology: The APA Publications and Communications Board task force report. *American Psychologist*, 73(1), 26-46.
- Little, D. (2005). The common European framework and the European language portfolio: involving learners and their jud-

- gements in the assessment process. *Language Teaching*, (22), 257-260.
- Medina, A. (Coord.) (2015). *Innovación de la educación y de la docencia*. Madrid: Editorial Universitaria Ramón Areces.
- Medina, A., De la Herrán, A., Domínguez, M.C. (2014). *Fronteras en la investigación de la didáctica*. Madrid: UNED.
- Medina, A., Domínguez, M.C., Leví, G., Ramos, E., Sánchez, C., Cacheiro, M.L. (2013). *Formación del profesorado: Actividades innovadoras para el dominio de las competencias docentes*. Madrid: Editorial Universitaria Ramon Areces.
- Medina, A., Domínguez, M. C. & Gonçalves, F. (2011). Formación del profesorado universitario en las competencias docentes. *Revista historia de la educación latinoamericana*, 13(17), 119-138.
- Medina, A., Cardona, J., Castillo, S. & Domínguez, M.C. (1998). *Evaluación de los procesos y resultados del aprendizaje de los estudiantes*. Madrid: UNED.
- Pascarella E. & Terenzini, P. (2005). *How college affects students: A third decade of research* (vol.2). San Francisco: Jossey Bass, Publisher.
- Pérez, E., Medina, M.C., & Cachón-Zagalaz, J. (2019). Perception of the Professional Competences of Last Year's Students of Pre-Primary Education and Primary Education Degrees and Students of Training Teachers Mater. *Journal New Approaches in Educational Research*, 8(1), 58-65.
- Reason, R.D., Terenzini, P.T., & Domingo, R.J. (2007). Developing social and personal competence in the first year of college. *The Review of Higher Education*, 30, 271-299.
- Ruiz, A., Medina, A. & Medina, M.C. (2018). *El reto del desarrollo profesional del profesorado de primer año de universidad: Un estudio de caso*, Universidad Católica de Santiago de Guayaquil. Paper, RIAICES 1-3 noviembre. Barranquilla.
- Scriven, M. (1972). Philosophical Redirection of Educational Research: Objectivity and Subjectivity in Educational Research. *Yearbook of the National Society for the Study of Education*. Chicago Press
- Sevillano, M.L. (2015). Tareas en diversos contextos con el empleo en medios de comunicación y TIC para la óptima comunicación didáctica. En Autor y M.C. Domínguez (Coords.) *Didáctica general: formación básica para profesionales de la educación*, Madrid, Universitas, 401-448.
- Swanwick, R., Kitchen, R., Jarvis, J. McCracken, W., O'Neil, R. & Powers, S. (2014). Following Alice: Theories of critical thinking and reflective practice in action of postgraduate level. *Teaching in Higher Education*, 19(2),156-169.
- Tashakori, A. & Teddlie, Ch. (2010). *Handbook of Mixed Methods in Social & Behavioral Research*, London: SAGE, Publications.
- Valdemoros, M.A. y Lucas-Molina, B. (2014). Competencias que configuran el perfil del docente de primaria. Análisis de la opinión del alumnado del grado de Educación primaria. *Aula Abierta*, 42, 53-60.
- Van den Bos, P.J. & Brouwer, J. (2014). Learning to teach in higher education: how to link theory and practice. *Teaching in Higher Education*, 19(7), 772-786.
- Yannuzzi, T.J. & Martín, D. (2014). Voice identity and the organizing of student experience managing pedagogical dilemmas in critical classroom discussions. *Teaching in Higher Education*, 19(6),709-720.
- Zabalza, M.A. (2006). *Competencias docentes del profesorado universitario: Calidad y desarrollo profesional*. Narcea.

CUESTIONARIO

I. Competencia de Planificación

	1	2	3	4	5	6
1. Al planificar su asignatura tiene en cuenta el plan de estudios y el título profesional correspondiente.						
2. Basa su planificación en evidencias científicas y didácticas.						
3. Selecciona y actualiza en cada curso las fuentes pertinentes para su asignatura.						
4. La planificación de su asignatura la realiza tomando en cuenta las competencias profesionales del egresado.						
5. En el conjunto de su responsabilidad docente incluye la planificación de la asignatura.						
6. El diseño de tareas relevantes para los estudiantes es un aspecto esencial de la planificación de su docencia.						
7. Valore del 1 al 6 esta competencia para la mejora de su práctica profesional.						

II. Competencia Comunicación

1. El discurso empleado en su proceso de enseñanza-aprendizaje es claro y preciso.						
2. El proceso comunicativo realizado con sus estudiantes incorpora estos códigos: verbal, no verbal, para verbal, icónico y escrito.						
3. El grado de interacción entre el docente y el estudiante se realiza con empatía.						
4. Los estudiantes presentan repetidas preguntas acerca de un tema explicado.						
5. La comunicación en el proceso de enseñanza-aprendizaje se ha facilitado por la incorporación de las TIC.						
6. Valore del 1 al 6 esta competencia para la mejora de su práctica profesional.						

III. Competencia Digital / Integración de medios

1. Con qué frecuencia incorpora las TIC en el proceso de aprendizaje.						
2. Se actualiza en el manejo de la integración de los medios para mejorar el proceso de aprendizaje.						
3. El conjunto de materiales didácticos que usted elabora es esencial para el proceso enseñanza- aprendizaje.						
4. Con qué frecuencia diseña material didáctico para la innovación de su docencia.						
5. La organización de las tareas la realiza en coherencia con los métodos y los medios didácticos.						
6. Valore del 1 al 6 esta competencia para la mejora de su práctica profesional.						

IV. Competencia de evaluación

1. Aplica de manera formativa y equitativa las evaluaciones.						
2. Utiliza instrumentos de evaluación coherentes con la modalidad evaluativa elegida.						
3. Ofrece alternativas de evaluación a los estudiantes con dificultades.						
4. Analiza con sus estudiantes los resultados de las evaluaciones.						
5. Toma decisiones para la mejora a partir de los resultados de la evaluación.						
6. La selección y secuenciación de las tareas evaluativas demanda del profesorado un conocimiento profundo de las expectativas y exigencias de los estudiantes y de la asignatura.						
7. Valore del 1 al 6 esta competencia para la mejora de su práctica profesional.						

V. Competencia de investigación

1. Participa en grupos de investigación educativa.						
2. La investigación de su propia práctica educativa mejora la calidad de su docencia.						
3. Promueve la investigación de los estudiantes en su área respectiva.						
4. Comparte los resultados de la investigación con sus colegas y estudiantes.						
5. La investigación en su actividad docente ha beneficiado la cultura de innovación del profesorado y de la institución.						
6. Valore del 1 al 6 esta competencia para la mejora de su práctica profesional.						

VI. Competencia de innovación

1. Considera la innovación de la docencia una línea necesaria para su formación docente.						
2. La innovación es coherente con las transformaciones necesarias en el proceso de enseñanza-aprendizaje.						
3. El proceso enseñanza-aprendizaje ha de fundamentarse en un modelo de innovación didáctica.						
4. La innovación de la docencia la ha adquirido como un proceso de indagación y reflexión de su práctica universitaria.						
5. La investigación es la fuente principal para la innovación educativa.						
6. Valore del 1 al 6 esta competencia para la mejora de su práctica profesional.						

Formule algunas tareas que le faciliten el dominio de cada una de las competencias valoradas
