



VOL.29, Nº 3(Noviembre, 2025)

ISSN 1138-414X, ISSN-e 1989-6395

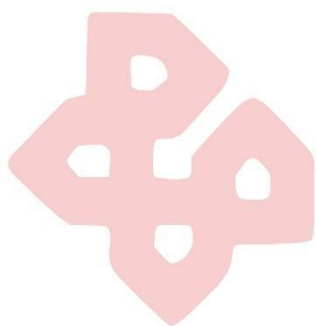
DOI:10.30827/profesorado.v29i2.32468

Fecha de recepción: 06/01/2025

Fecha de aceptación: 17/07/2025

ESTUDIO SOBRE LAS PRÁCTICAS DEL DOCENTE UNIVERSITARIO EN UN CURRÍCULO ENFOCADO EN COMPETENCIAS

Study on University Teaching Practices in a Competence-Based Curriculum



María Patricia González Vega¹&

Sergio Josué Torres Zarco²

Universidad de Playa Ancha, Valparaíso, Chile ¹

Universidad Internacional Iberoamericana, México²

E-mail:

patriciagonzalez@upla.cl

sergio.torres@unini.edu.mx

ORCID ID:

<https://orcid.org/0000-0002-0488-1330>

<https://orcid.org/0009-0007-4721-1744>

Resumen:

El enfoque curricular orientado en competencias involucra un nuevo plan de acción para el proceso formativo del estudiantado universitario, situación que implica la implementación de prácticas académicas que sustenten la innovación curricular. El estudio tuvo por objetivo analizar las prácticas académicas menos valoradas por las/los docentes universitarios en las Dimensiones Pedagógica, de Investigación y/o Creación, de Vinculación, de Ética y Competencias Interpersonales, en el contexto de un currículo enfocado en competencias. Esta investigación cuantitativa, descriptiva y correlacional contó con la participación de 234 académicos/as de una Universidad Pública en Chile, quienes contestaron una Encuesta sobre el Perfil del Académico. Los datos se analizaron mediante estadística descriptiva y correlacional. Los resultados evidenciaron que la Dimensión menos valorada por los/las docentes fue Vinculación. Se concluye que los hallazgos de este estudio tienen importantes implicancias en un rediseño curricular en tanto se incorporen prácticas efectivas de Vinculación, como tercera misión de la Universidad, que motiven la participación de los académicos/as en actividades que impacten en el desarrollo de aprendizajes trascendentes para el trabajo territorial del alumnado. Además, que para que el profesorado se identifique con las políticas públicas y curriculares de la Institución se requiere incentivar y otorgar las condiciones para una formación académica continua que permita la profesionalización de la docencia y por consiguiente la calidad formativa de la Universidad.

Palabras clave: competencias del docente; formación del personal docente; innovación educacional; universidad (Fuente: Tesauro-UNESCO)

Abstract:

The competence-based curricular approach has established a revised framework for the development of university students and underscores the importance of academic practices that support curricular innovation. This study aimed to identify the academic practices least valued by university lecturers across the dimensions of Pedagogical, Research and/or Creative Work, Engagement, Ethical, and Interpersonal Competence in a competence-oriented curriculum.

This quantitative, descriptive, and correlational research involved 234 academics from a public university in Chile, who completed the Academic Profile Survey. Data were analysed through descriptive and correlational statistical methods.

The findings indicated that, among the assessed dimensions, Engagement was the least valued by lecturers. This outcome emphasises the necessity for universities to integrate more effective Engagement practices into curricular redesign initiatives. Engagement practices refer to activities aligned with the university's third mission, fostering academic participation and leading to meaningful learning outcomes with measurable territorial and community impacts. The study demonstrates that promoting continuous academic development and aligning staff with institutional policies are vital for enhancing teaching professionalism and overall formative quality within university settings.

Keywords: teacher competences; teacher training; educational innovation; university (Source: UNESCO Thesaurus)

1. Presentación y justificación del problema

Los países a lo largo de su historia han experimentado diversos cambios económicos, sociales, políticos, culturales y educativos, pero, probablemente los más destacados son aquellos cambios en el ámbito de las tecnologías y las comunicaciones. En este contexto, las sociedades se han vuelto más complejas, dinámicas y demandantes, situación que ha propiciado que las personas deban ser capaces de enfrentar los retos, tanto de la vida personal como de la vida laboral. Esto ha dispuesto a que los individuos precisen de competencias, entendidas como un conjunto de herramientas necesarias para dar



respuestas a un mundo en constante desarrollo y así, contribuir al progreso de las sociedades (Milheiro et al., 2021). En la década de los 90, el concepto de competencia se comienza a poner en práctica en los medios educativos (Ramírez, 2020). Al respecto, uno de los proyectos más importantes de la Educación Superior, que se originó en Europa en el año 2001 y que se extendió en América Latina y el Caribe a partir del año 2004, es el proyecto Tuning. Este proyecto buscó establecer referentes comunes de calidad para los procesos educativos mediante la definición de competencias genéricas y específicas (Zapata, 2021).

Hace décadas que la Educación Superior viene promoviendo cambios de paradigma de los modelos curriculares que posibiliten el desarrollo de competencias, con puntual énfasis en la participación activa del estudiantado para el logro de sus aprendizajes (Lizitza y Sheepshanks, 2020). De esta manera, las instituciones universitarias, alrededor del mundo, han dado inicio a los procesos de actualización de los planes de estudios. Este escenario ha generado compromisos y responsabilidades, tanto en las instituciones educativas como en el profesorado.

En Chile, la Educación Superior mediante la Ley N° 21.094, sobre Universidades Estatales, en su párrafo 2°, artículo 4, señala que las universidades del Estado deben asumir la formación de personas con espíritu crítico y reflexivo, que promueva el diálogo y la tolerancia, inspire valores éticos, democráticos, cívicos y de solidaridad social, respetuosos de los pueblos originarios y del medio ambiente. En consecuencia, el Estado debe fomentar la excelencia, promoviendo la calidad, la equidad territorial y la pertinencia de las actividades académicas y de investigación de acuerdo a las necesidades de las regiones y del país. En este marco, las universidades regulan la carrera académica mediante normas que definen las metas y funciones en docencia, en investigación y en vinculación con el medio, acorde al Plan de Desarrollo de la Institución (Ministerio de Educación, 2022). Estas normativas reflejan la consolidación de una formación por competencias, lo que demanda al profesorado actualizar sus competencias, innovar en metodologías, investigar sobre su propia práctica y vincular la formación con el entorno social.

En este contexto, la implementación de una educación universitaria enfocada en competencias es compleja, puesto que exige cambios humanos y tecnológicos que promuevan el compromiso y la autonomía de los/las estudiantes y una redefinición del perfil docente. Además, requiere de una significativa vinculación con la sociedad para dar respuestas satisfactorias a sus necesidades (Villa, 2020). Este enfoque busca superar un modelo basado en objetivos para el logro de conductas medibles, generalmente alcanzadas mediante metodologías tradicionales y memorísticas. Esta transición curricular ha ido poniendo énfasis en el estudiante y sus aprendizajes, el cual debe desarrollar competencias que le permitan desenvolverse como una persona crítica, autónoma y ética en contextos complejos y dinámicos de la sociedad. Esto implica una transformación significativa del sistema educativo, en que el profesor/a debe diversificar las estrategias metodológicas y evaluativas, así como la adecuación de los entornos de aprendizaje a las nuevas demandas formativas (Altamirano et al., 2025).



Estas actividades del quehacer del profesorado, decantan en el perfil del docente definido como “el conjunto de competencias que integran conocimientos, destrezas, habilidades, aptitudes, actitudes y valores, los cuales pondrá en práctica en el salón de clases para enseñar al alumnado a construir conocimientos y a desarrollar competencias que aplicará en el ejercicio profesional” (Arias et al., 2018:6). Las competencias y prácticas del docente, acorde a los cambios curriculares, se encuentran relacionadas principalmente a los procesos de enseñanza-aprendizaje en planificación, didáctica y evaluación. Referente a la planificación pedagógica esta debe permitir la selección de estrategias metodológicas innovadoras y creativas (Corrales, 2021). Lo mismo ocurre con las actividades de evaluación, las que deben ser especificadas desde la planificación, con instrumentos acordes a los resultados de aprendizaje y competencias a desarrollar en el alumnado (Morales et al., 2020). Todas las actividades académicas, ya sea de trabajo en el aula, de vinculación, o investigación, integran un elemento importante de destacar entre las competencias del profesorado, y ésta es la ética profesional y su impacto en la formación de estudiantes. Los profesores/as se establecen como los actores idóneos en la formación de valores (Maldonado et al., 2021), lo que exige contar con un conjunto de estrategias participativas que fomenten la ética y las buenas relaciones interpersonales en los grupos de trabajo y, por ende, un clima favorable para la realización de la tarea (Basantes et al., 2020). En este contexto, la formación continua y el desarrollo docente se constituyen como necesidades fundamentales en la consolidación de competencias profesionales y académicas, lo que implica adhesión a los objetivos, valores y principios institucionales.

Ahora bien, desde los inicios del cambio en la formación profesional de la Educación Superior hasta estos días, aún se observan algunos factores implicados en la adaptación del cuerpo académico, tanto a los vigentes paradigmas educativos como al cambio de un modelo curricular enfocado en competencias y, por consiguiente, a la innovación curricular. Esto quizás, se pueda deber a las dificultades que implica que el profesorado se enfrente a un modelo educativo complejo (López, 2022) y a las condiciones laborales en este nuevo modelo, más si se considera la falta de comprensión de los cambios institucionales, además, de ser profesionales disciplinares quizás sin formación pedagógica (González, 2020).

Vinculado al quehacer docente la literatura ha puesto énfasis acerca de las prácticas académicas frente a una innovación curricular. Al respecto, Lizitza y Sheepshanks (2020) y Castillo et al. (2024) señalan que los profesores universitarios deben usar metodologías con un nuevo enfoque que transite desde la enseñanza centrada en el profesor hacia el aprendizaje centrado en el estudiante. Es decir, buscar estrategias que modifiquen las funciones docentes al servicio del aprendizaje de los estudiantes. Por su parte, Galbán y Ortega (2021) concluyen que un profesor bien valorado se caracteriza por centrar las actividades en el estudiantado, mostrar preocupación por ellos, dominar los contenidos, usar metodologías activas que promueven el protagonismo, el intercambio y la vinculación teórico-práctica, además de



enfaticar la reflexión sobre su práctica pedagógica.

Relacionado a la investigación docente, Madueño (2021) manifiesta que el profesorado debe desarrollar producción y actualización de su campo científico, con la idea de ofrecer nuevas propuestas metodológicas que la reflexión de su práctica y la innovación educativa demandan. Otro aspecto relevante del personal docente, es la participación en el ámbito de la vinculación con el medio. En relación a esto, existe una amplia reflexión acerca de la necesidad de dicha vinculación con el contexto social, sobre todo en temas de extensión cultural, educación continua, transferencia tecnológica y otros aspectos bidireccionales. En el contexto curricular, se debe fortalecer el compromiso de las universidades estando atentos a las demandas del entorno para así poder responder desde la docencia y la investigación (Irrarázaval, 2020).

Conociendo algunas de las características de la labor docente, que se ajustan a las condiciones de un cambio curricular, aún es insuficiente el análisis y la reflexión, a nivel nacional, acerca del detalle de las prácticas académicas en todos los ámbitos de su desempeño. El propósito de este trabajo es contribuir al conocimiento sobre aquellas prácticas menos valoradas y que requieren ser abordadas para las mejoras formativas de la Universidad.

2. Método

La investigación tuvo como objetivo central analizar las prácticas académicas menos valoradas por las/los docentes universitarios en las Dimensiones Pedagógica, de Investigación y/o Creación, de Vinculación, de Ética y Competencias Interpersonales, en el contexto de un currículo enfocado en competencias.

En virtud de este objetivo, se formularon los siguientes objetivos específicos:

- Describir la valoración de docentes universitarios acerca de las prácticas académicas en sus Dimensiones Pedagógica, de Investigación y/o Creación y Vinculación.
- Examinar la valoración de docentes universitarios acerca de las prácticas académicas en su Dimensión Ética y Competencias Interpersonales.
- Determinar la existencia de una relación significativa entre los años de experiencia académica y la valoración de docentes universitarios acerca de las Dimensiones Pedagógica, de Investigación y/o Creación, de Vinculación, de Ética y Competencias Interpersonales.

2.1. Diseño

Esta investigación utilizó una metodología cuantitativa de alcance descriptivo y correlacional, de diseño no experimental y transversal.

2.2. Participantes

La muestra fue seleccionada mediante un muestreo no probabilístico y por conveniencia la que se constituyó por 234 profesores/as que ejercen la docencia en las Facultades que se detallan en la Tabla 1.

Tabla 1.
Distribución del profesorado por Facultades y otras unidades

Facultades y otras unidades	Frecuencia	Porcentajes
Arte	34	14,5
Salud	23	9,8
Humanidades	26	11,1
Ingeniería	20	8,6
Ciencias Sociales	40	17,1
Educación	41	17,5
Educación Física y Deporte	25	10,7
Ciencias Naturales	25	10,7
Total	234	100

Fuente: elaboración propia

El 17,5% (41) de los profesores/as se desempeñan en la Facultad de Educación; el 17,1%(40) en la Facultad de Ciencias Sociales; el 14,5 % (34) en la Facultad de Arte; el 11,1% (26) en la Facultad de Humanidades; el 10,7% (25) en las Facultades de Ciencias Naturales y de Educación Física y Deporte; el 9,8% (23) en la Facultad de Salud y; el 8,6% (20) en la Facultad de Ingeniería.

En la Tabla 2 se observan los estadísticos descriptivos de los años de experiencia académica de los profesores/as que participaron en el estudio.

Tabla 2.
Años de Experiencia Docente

	N	Válido	234
		Perdidos	0
Media			18
Mediana			15
Moda			15
Desv. Desviación			11,350
Rango			47



Mínimo	0
Máximo	47

Fuente: Elaboración propia

El promedio de años de experiencia docente, recae en los 18 años, con un máximo de 47 años de ejercicio docente.

2.3. Instrumentos de la investigación

La recolección de los datos se llevó a cabo mediante la aplicación de la Encuesta Perfil del Académico. Este instrumento fue validado por jueces expertos, cuyas apreciaciones se analizaron utilizando el Coeficiente de Concordancia de W de Kendall obteniéndose un valor de 0.206 (sig ,000). La confiabilidad del instrumento fue determinada a través del Coeficiente Alpha de Cronbach, alcanzando un valor de 0.905. En cuanto, a las Dimensiones en estudio, los resultados fueron los siguientes: Dimensión Pedagógica (0.694), de Investigación y /o creación (0.653), de Vinculación (0.546), de Ética y Competencia Interpersonales (0.723)

La encuesta está estructurada en dos secciones. La primera, corresponde a datos generales de los profesores/as como: Facultad a la que pertenecen, edad, sexo, años de experiencia académica, jornada laboral y formación en docencia universitaria. Para este artículo, solo se consideró el análisis de los años de experiencia académica. La segunda, se refiere a las Dimensiones: Pedagógica, de Investigación y/o Creación, de Vinculación, de Ética y Competencias Interpersonales, cada una con las respectivas Subdimensiones y prácticas académicas distribuidas en 10 ítems.

2.4. Procedimiento y análisis de los datos

Los participantes del estudio recibieron la encuesta en un formato virtual del Google Form, asegurando el anonimato y confidencialidad de la información, lo que permitió su decisión de participar de manera voluntaria.

Para valorar las prácticas académicas, el profesor/a debió discernir entre las puntuaciones de mayor a menor valoración de cada práctica, mediante una escala de Likert, siendo 1 la mayor valoración y 3,4,5,6 o 7 la menor valoración, conforme al número de prácticas de cada Subdimensión.

El análisis de los datos se realizó mediante Medidas de Tendencia Central, de variabilidad, Distribución de la Frecuencia en porcentajes y, Correlación no Paramétrica de Spearman. Para procesar los datos, se utilizó el programa Statistical Package Science (SPSS), versión 25.

3. Resultados

La tabla 3 muestra las puntuaciones de menor valoración para la *Dimensión Pedagógica* en las siguientes prácticas académicas:

Tabla 3.
Dimensión Pedagógica

Sub-dimensión	Prácticas Académicas	Frecuencia % (escala Likert)							Media	Mediana
		1	2	3	4	5	6	7		
Planificación y Gestión de los Aprendizajes	Planificar actividades para el desarrollo de la autonomía estudiantil	13,7 (32)	15,0 (35)	23,5 (55)	29,9 (70)	17,9 (42)	-	-	3,24	3
	Generar instancias de apoyo al aprendizaje según necesidades educativas	10,3 (24)	11,1 (26)	15,4 (36)	17,1 (40)	18,4 (43)	17,1 (40)	10,7 (25)	4,16	4
Didáctica para el Aprendizaje	Utilizar referencias bibliográficas para desarrollar pensamiento crítico	8,5 (20)	9,0 (21)	5,6 (13)	5,1 (12)	12,0 (28)	20,5 (48)	39,3 (92)	5,22	6
	Vincular la formación teórica con el quehacer profesional	17,9 (42)	10,3 (24)	12,0 (28)	9,0 (21)	17,1 (40)	17,1 (40)	16,7 (39)	4,15	5
Evaluación para el aprendizaje	Promover procesos de autoevaluación /coevaluación	9,0 (21)	8,5 (20)	13,2 (31)	21,8 (51)	16,7 (39)	30,8 (72)	-	4,21	4
	Retroalimentar para el desarrollo del aprendizaje	9,4 (22)	13,2 (31)	21,4 (50)	22,6 (53)	23,1 (54)	10,3 (24)	-	3,68	4
	Tomar decisiones pedagógicas producto de la reflexión de las evidencias evaluativas	13,7 (32)	9,8 (23)	11,1 (26)	11,1 (26)	23,5 (55)	30,8 (72)	-	4,13	5

Fuente: Elaboración propia



La Subdimensión Planificación y Gestión de los Aprendizajes, se evaluó en una escala del 1 al 5 (1: mayor valoración y 5: menor valoración), evidenciando una tendencia hacia una menor valoración de la práctica: „Planificar actividades para el desarrollo de la autonomía estudiantil” con una sumatoria del 47,8% (112), una media de 3,24 y una mediana de 3.

La Subdimensión Didáctica para el Aprendizaje, en una escala del 1 al 7 (1: mayor valoración y 7: menor valoración), obtuvo una inclinación hacia una menor valoración de las prácticas: „Generar instancias de apoyo al aprendizaje considerando las necesidades educativas” con una sumatoria del 46,2% (108), una media de 4,16 y una mediana de 4; „Utilizar referencias bibliográficas para desarrollar pensamiento crítico” con una sumatoria del 71,8% (168), una media de 5,22 y una mediana de 6; „Vincular la formación teórica con el quehacer profesional” con una sumatoria del 50,9% (119), una media de 4,15 y una mediana de 5.

La Subdimensión Evaluación para el Aprendizaje en una escala del 1 al 6 (1: mayor valoración y 6: menor valoración), recibió una tendencia hacia una menor valoración de las prácticas: „Promover procesos de autoevaluación/coevaluación” con una sumatoria del 69,3% (162), una media de 4,21 mediana de 4; „Retroalimentar para el desarrollo del aprendizaje” con una sumatoria del 56% (131), una media 3,68 y una de mediana de 4; y „Tomar decisiones pedagógicas según la reflexión de las evidencias evaluativas” con una sumatoria del 65,4% (153) una media de 4,13 y una mediana de 5.

La tabla 4 muestra las puntuaciones de menor valoración para la Dimensión Pedagógica en las siguientes prácticas académicas:

Tabla 4.
Dimensión Pedagógica

Sub-dimensión	Prácticas Académicas	Frecuencia % (escala Likert)							Media	Mediana
		1	2	3	4	5	6	7		
Competencia Mediática y Digital	Integrar la plataforma institucional en los procesos de enseñanza-aprendizaje	20,9 (49)	18,8 (44)	23,9 (56)	36,3 (85)	-	-	-	2,76	3
	Desarrollar innovaciones pedagógicas que fortalezcan el aprendizaje en ambientes digitales	29,9 (70)	17,9 (42)	27,4 (64)	24,8 (58)	-	-	-	2,47	3
Reflexión sobre las propias prácticas e interacciones	Compartir con otros actores la reflexión crítica sobre las prácticas	16,7 (39)	42,3 (99)	41,0 (96)	-	-	-	-	2,24	2



pedagógicas	para la mejora del proceso de aprendizaje									
	Transformar las propias prácticas pedagógicas de acuerdo al proceso de reflexión	18,4 (43)	40,6 (95)	41,0 (96)	-	-	-	-	2,23	2

Fuente: Elaboración propia

La Subdimensión Competencia Mediática y Digital, en una escala del 1 al 4 (1: mayor valoración y 4: menor valoración), se orientó hacia una menor valoración de la práctica: „Integrar la plataforma institucional en los procesos de enseñanza-aprendizaje” con una sumatoria del 60,2% (141), una media de 2,76 y una mediana de 3. Respecto a: „Desarrollar innovaciones pedagógicas que fortalezcan el aprendizaje en ambientes digitales” se observa una tendencia a una menor valoración con una sumatoria del 52, 2% (122), una media de 2,47 y una mediana de 3.

La Subdimensión Reflexión sobre las propias prácticas e interacciones pedagógicas, en una escala del 1 al 3 (1: mayor valoración y 3: menor valoración) obtuvo una inclinación hacia una menor valoración de la práctica: „Compartir con otros actores la reflexión crítica sobre sus prácticas para la mejora del proceso de aprendizaje” con un 41% (96), una media de 2,24 y una mediana de 2. Llama la atención que el 42,3% (99) de los profesores/as no se inclinan hacia ninguna valoración en esta práctica. Respecto a: „Transformar sus propias prácticas pedagógicas de acuerdo al proceso de reflexión” se obtuvo una menor valoración con un 41% (96) una media de 2,23 y una mediana de 2. También, llama la atención que el 40,6% (95) de los profesores/as no se inclinan hacia ninguna valoración en esta práctica.

La tabla 5 muestra las puntuaciones de menor valoración para las Dimensiones de Investigación/Creación y de Vinculación en las siguientes prácticas académicas:

Tabla 5.
Dimensiones de Investigación y/o Creación y de Vinculación

Sub-dimensión	Prácticas Académicas	Frecuencia % (escala Likert)							Media	Mediana
		1	2	3	4	5	6	7		
Desarrollo del Conocimiento	Difundir el conocimiento como resultado de la investigación y/o creación	11,5 (27)	10,7 (25)	38,0 (89)	19,2 (45)	20,5 (48)	-	-	3,26	3
	Participar en	13,7	16,7	21,8	27,8	20,1	-	-	3,24	3



	eventos de divulgación del conocimiento	(32)	(39)	(51)	(65)	(47)				
	Participar en redes de generación de conocimiento	16,7 (39)	12,8 (30)	12,0 (28)	23,5 (55)	35,0 (82)	-	-	3,47	4
Vinculación con el entorno	Implementar actividades de vinculación que respondan a las necesidades del entorno	21,8 (51)	30,3 (71)	47,9 (112)	-	-	-	-	2,26	2
Vinculación Interna	Participar activamente en redes colaborativas de docentes	30,8 (72)	30,3 (71)	38,9 (91)	-	-	-	-	2,08	2

Fuente: Elaboración propia

La Subdimensión Desarrollo del Conocimiento, en una escala del 1 al 5 (1: mayor valoración y 5: menor valoración), observó una tendencia hacia una menor valoración de la práctica: „Difundir el conocimiento como resultado de la investigación y/o creación” con una sumatoria del 39,7% (93), una media de 3,26 y una mediana de 3. Llama la atención que el 38% (89) de los profesores/as no se inclinan hacia ninguna valoración de esta práctica. Relacionado a las prácticas: „Participar en eventos de divulgación del conocimiento” se obtuvo una menor valoración con una sumatoria del 47,9% (112), una media de 3,24 y una mediana de 3; y „Participar en redes de generación de conocimiento” con una sumatoria del 58,5% (137), una media de 3,47 y una mediana de 4.

La Subdimensión Vinculación con el entorno, en una escala del 1 al 3 (1: mayor valoración y 3: menor valoración) demostró una inclinación hacia la menor valoración de la práctica: „Implementar actividades de vinculación que respondan a las necesidades del entorno” con un 47,9% (112), una media de 2,26 y una mediana de 2. Llama la atención que el 30,3% (71) de los profesores/as no se inclinan hacia ninguna valoración en esta práctica.

La Subdimensión Vinculación interna, obtuvo una orientación hacia una menor valoración de la práctica: „Participar activamente en redes colaborativas de docentes” con un 38,9% (91), una media de 2,08 y una mediana de 2. También, llama la atención que el 30,3% (71) de los profesores/as no se inclinan hacia ninguna valoración de esta práctica.

La tabla 6 muestra las puntuaciones de menor valoración para las Dimensiones de Ética y Competencias Interpersonales en las siguientes prácticas académicas:

Tabla 6.
Dimensiones Ética y Competencias Interpersonales

Sub-dimensión	Prácticas Académicas	Frecuencia % (escala Likert)							Media	Mediana
		1	2	3	4	5	6	7		
Competencias Interpersonales	Generar espacios de sana convivencia que contribuyan a la solución de conflictos	22,6	17,1	17,9	15,0	27,4	-	-	3,07	3
	Identificar necesidades individuales de los y las estudiantes respetando la diversidad	18,8 (44)	15,4 (36)	19,2 (45)	20,1 (47)	26,5 (62)	-	-	3,2	3
Acción Ética	Enfrentar discriminaciones sexuales, étnicas y sociales	19,2 (45)	11,1 (26)	12,0 (28)	14,1 (33)	16,2 (38)	27,4 (64)	-	3,79	4
	Fomentar el compromiso social en las/los estudiantes	17,1 (40)	12,0 (28)	13,2 (31)	15,8 (37)	17,1 (40)	24,8 (58)	-	3,78	4

Fuente: Elaboración propia

La Subdimensión Competencias Interpersonales, en una escala del 1 al 5 (1: mayor valoración y 5: menor valoración), evidenció inclinación hacia una menor valoración de la práctica: „Identificar necesidades individuales de las/los estudiantes respetando la diversidad” con una sumatoria del 46,6% (109), una media de 3,2 y una mediana de 3.

La Subdimensión Acción Ética, en una escala del 1 al 6 (1: mayor valoración y 6: menor valoración), obtuvo una tendencia hacia una menor valoración de las prácticas: “Enfrentar discriminaciones sexuales, étnicas y sociales” con una sumatoria del 57,7% (135), una media de 3,79 y una mediana de 4 y; „Fomentar en sus estudiantes el compromiso social” con una sumatoria del 57,7% (135), una media de 3,78 y una mediana de 4.

En la tabla 7 se observan los estadísticos descriptivos del resumen de las Dimensiones estudiadas:

Tabla 7.
Resumen de las Dimensiones estudiadas

	Pedagógica	Investigación y/o Creación	Vinculación	Ética y Competencias Interpersonales
Media	1,96	2,80	3,67	2,66
Mediana	2	3	4	3
Desv. Desviación	1,237	1,312	1,186	1,337

Fuente: elaboración propia.

Los resultados muestran, en una escala del 1 al 5 (1: mayor valoración y 5: menor valoración) que la Dimensión menos valoradas por parte de los profesores/as, fue la de Vinculación con una media de 3,67 y una mediana de 4.

La tabla 8 muestra los Coeficientes de correlación de Rho de Spearman para establecer la relación existente entre los Años de Experiencia Docente y la valoración de las/los docentes hacia las Dimensiones Pedagógica, de Investigación y/o Creación, de Vinculación, de Ética y Competencias Interpersonales.

Tabla 8.
Relación entre las Dimensiones Pedagógica, Investigación y/o Creación, Vinculación, Ética y Competencias Interpersonales y los Años de Experiencia Docente

			Pedagógica	Investigación y/o Creación	Vinculación	Ética y Competencias Interpersonales
Rho de Spearman	Años Experiencia Docente	Coeficiente de correlación	,008	-,083	,021	,011
		Sig. (bilateral)	,907	,204	,748	,868
		N	234	234	234	234

Fuente: Elaboración propia

Los resultados indican que los coeficientes de correlación no representan significancia estadística ($p > .05$). Por lo tanto, no existe relación significativa entre los años de experiencia docente y la valoración de las dimensiones estudiadas.

4. Discusión y conclusiones

El estudio tuvo por objetivo analizar las prácticas académicas menos valoradas por las/los docentes universitarios en las Dimensiones Pedagógica, de Investigación y/o Creación, de Vinculación, de Ética y Competencias Interpersonales, en el contexto de un currículo enfocado en competencias.

En relación con el objetivo específico de describir la valoración de docentes universitarios acerca de las prácticas académicas en sus Dimensiones Pedagógica, de Investigación y/o Creación y Vinculación, los resultados en la Dimensión Pedagógica, particularmente en la Subdimensión Planificación y Gestión de los Aprendizajes, evidenciaron una menor valoración hacia la práctica de planificar actividades para el desarrollo de la autonomía estudiantil. Una posible interpretación de este hallazgo es que el profesorado aún no ha integrado de manera consistente metodologías que promuevan la autonomía de sus estudiantes. En este sentido las/los educadores deben diseñar actividades pedagógicas que estimulen al alumnado a formar parte de su aprendizaje, otorgando independencia en la toma de decisiones y en la ejecución de las actividades, con el propósito favorecer el desarrollo de la responsabilidad y autorregulación en su proceso formativo (García y Bustos, 2020; Caballero et al., 2023). Cuando se promueve la autonomía, los estudiantes presentan una alta satisfacción con su educación y una impresión positiva de sus capacidades (Barrientos et al., 2021).

En la Subdimensión Didáctica para el Aprendizaje, se obtuvo una tendencia hacia una menor valoración de las prácticas de generar instancias de apoyo al aprendizaje considerando las necesidades educativas; utilizar referencias bibliográficas para desarrollar pensamiento crítico y; vincular la formación teórica con el quehacer profesional. Relacionado a las necesidades educativas del alumnado, este resultado quizás se deba al empleo de intervenciones pedagógicas convencionales, sin optar por una relación más personalizada con la/los estudiantes. Estos resultados difieren de los actuales paradigmas educativos en que el profesor/a figura como un mediador/a, favoreciendo la comunicación y las posibilidades de detectar las necesidades académicas y personales de los aprendices (Galbán y Ortega, 2021). Al respecto, la innovación educativa contribuye a optimizar los procesos de enseñanza considerando los diferentes estilos y necesidades de aprendizaje de los/las estudiantes (Mero 2022). A partir de los resultados relacionados con el uso de referencias bibliográficas, se podría deducir que varios/as docentes podrían no estar intencionar la búsqueda y gestión de la literatura al ofrecer información ya procesada. Esto resulta relevante, considerando que el análisis bibliográfico favorece el desarrollo del pensamiento crítico y analítico, potenciando la capacidad de distinguir qué tipo de fuentes proporcionan contenidos de mejor calidad (Rico y Ponce, 2022), complementando una formación teórica con sentido, para ser transferida y aplicada en contextos de práctica (Galbán y Ortega, 2021). Acerca de la vinculación teórico-práctica-profesional, se puede deducir que es probable que aún se esté manejando un currículo sin integración entre sus programas formativos,

distanciando de esta manera el saber teórico con el saber práctico, cuestión que se puede reflejar en el estudiante al momento de aplicar sus aprendizajes en escenarios reales, ya que, la construcción de conocimientos no transferidos a la práctica puede no favorecer la interpretación de la realidad (Mero, 2022).

En la Subdimensión Evaluación para el Aprendizaje se demostró predisposición hacia una menor valoración de las prácticas de promover procesos de autoevaluación/coevaluación; retroalimentar para el desarrollo del aprendizaje y; tomar decisiones pedagógicas según la reflexión de las evidencias evaluativas. Relacionado a la autoevaluación/co-evaluación, este resultado se puede deber a que posiblemente los profesores/as han tenido la experiencia de que los estudiantes se autoevalúan con altas calificaciones sin mucha reflexión y autocrítica. Al respecto Ramírez y Gallardo (2023) señalan que el alumnado no se autoevalúa habitualmente, hecho que resta importancia a los beneficios expresados por Calatayud Salom (2018) que aluden a la autocrítica, la reflexión y, por consiguiente, a las mejoras de los aprendizajes. Relacionado a la retroalimentación, su baja valoración se podría deber a la otrora concepción de que esta práctica no aplica criterios objetivos de evaluación. Por el contrario, Cabana et al. (2022) enfatizan que esta técnica evaluativa, se establece como una acción en que se valoran los errores para poder construir aprendizajes satisfactorios. En relación con los procesos reflexivos de la evaluación, los resultados del estudio podrían indicar que algunos/as de los docentes aún no intencionan espacios de reflexión, actividad innovadora donde el foco es promover el pensamiento crítico-analítico, la resolución de problemas y la retroalimentación orientada a mejorar la calidad de los aprendizajes (Osorio, et al., 2023). En este sentido, reflexionar sobre la evaluación reconoce la necesidad de que el profesorado planifique estos procesos de enseñanza-aprendizaje en corresponsabilidad con los estudiantes (Rodríguez y Salinas, 2020).

En la Subdimensión Competencia Mediática y Digital se observó una menor valoración de las prácticas de integrar la plataforma institucional en los procesos de enseñanza-aprendizaje y desarrollar innovaciones pedagógicas que fortalezcan el aprendizaje en ambientes digitales. Estos resultados pueden indicar la falta de condiciones que permitan la conectividad o la falta de capacitación y actualización de su uso. En este contexto, se percibe la necesidad de fortalecer el desarrollo de competencias digitales por parte del profesorado, con el objetivo de promover la práctica pedagógica en espacios virtuales de aprendizaje (Torres y Pachón, 2021). Para Robles y Zambrano (2020), el uso de la tecnología fomenta la creatividad, la innovación y la motivación por el aprendizaje. Relacionado al manejo de las plataformas institucionales hoy se reconoce su utilidad debido a la posibilidad de incluir actividades complementarias asincrónicas para fortalecer el proceso de enseñanza/aprendizaje (Maliza et al., 2020).

En la Subdimensión Reflexión sobre las Propias Prácticas e Interacciones Pedagógicas, se obtuvo una menor valoración en las acciones de compartir con otros

actores la reflexión crítica sobre las prácticas para la mejora del proceso de aprendizaje y; transformar las propias prácticas pedagógicas de acuerdo al proceso de reflexión. Vinculado a estos resultados se puede inferir que la reflexión sobre las propias prácticas es una actividad que probablemente no ha cobrado fuerza en la institución, por tanto, es factible que existan amagos de procesos auto-reflexivos y no comunitarios entre profesores y con estudiantes. Reflexionar sobre la propia práctica se considera como un facilitador del desarrollo docente (Carrasco et al., 2023). Siendo así, se reafirma la necesidad de aplicar una metodología reflexiva y sistemática sobre las acciones pedagógicas para mejorarlas, permitiendo a los académicos/as investigar e innovar sobre el propio quehacer docente y aprender de la experiencia de otros (Domingo, 2021), ejercicio que incide en la calidad de la educación en tanto se canalicen en propuestas curriculares pertinentes a las demandas formativas de la sociedad.

En relación a la valoración de los docentes universitarios acerca de las prácticas académicas en su Dimensión de Investigación y/o Creación, los resultados de la Subdimensión Desarrollo del Conocimiento, demostró una menor valoración de las prácticas de difundir el conocimiento como resultado de la investigación y/o creación; participar en eventos de divulgación del conocimiento y; participar en redes de generación de conocimiento. A partir de estos resultados, se podría deducir, que varios de los/las docentes dedican la mayor parte de su jornada laboral a tareas pedagógicas, sin dejar espacio para el trabajo investigativo o creativo y, aún menos para la difusión de sus productos. Esta situación dificulta el cumplimiento de las líneas de desarrollo vinculadas a la segunda misión de la Educación Superior chilena respecto a la investigación docente. Por su parte, los eventos de investigación educativa, a saber, congresos, jornadas o seminarios, se constituyen como medios de difusión del conocimiento científico y espacios de reflexión sobre los avances y desafíos de la educación. En estas instancias, es posible establecer contactos con pares (Pérez y Ungerfeld, 2021) lo que permite compartir y perfeccionar los productos antes de ser publicados. De ahí surge la importancia de incentivar la participación de profesores/as en estas actividades, fomentando así, el intercambio y la colaboración académica con colegas tanto nacionales como internacionales (Bernasconi et al., 2021). Respecto a las publicaciones, estas permiten, como medio de difusión, actualizar la práctica pedagógica mediante la evidencia científica. Sin embargo, autores han evidenciado que el foco investigativo de los profesores/as no se encuentra dirigido específicamente hacia la mejora pedagógica, sino que, mayoritariamente a otros ámbitos de su desarrollo (Fernández y Rodríguez, 2024).

Por otra parte, relacionado a las actividades de creación artística, Gaspar (2023) afirma que se trata de una forma de generación de conocimiento que responde a un proceso sistemático de planificación, investigación y expresión de resultados, fruto de la reflexión que se produce en el contacto territorial. La creación desde el arte ofrece una producción capaz de sensibilizar a la comunidad frente a las problemáticas sociales que requieren soluciones innovadoras y creativas.

En atención, a la Dimensión Vinculación, el análisis de la Subdimensión Vinculación con el Entorno, observó una menor valoración de la práctica de implementar actividades de vinculación que respondan a las necesidades del entorno. Estos hallazgos no son muy alentadores puesto que las actividades de vinculación aportan a la calidad formativa de los jóvenes y al desarrollo académico de la Universidad. Este resultado se podría deber a que muchos de los profesores/as cuentan con jornadas de baja permanencia en la Universidad destinando su tiempo a la docencia o, al desconocimiento sobre las políticas institucionales a este respecto. De poder implementar actividades de vinculación, se requiere del compromiso por parte del profesor/ra y de la convicción de formar jóvenes que serán parte de la sociedad en la que se desea contribuir. La vinculación con el medio es el espacio en donde se desarrollan competencias de responsabilidad social y ciudadana para hacer frente a las demandas sociales con espíritu crítico, de respeto y de colaboración (Ibáñez y Vásquez, 2022).

En la Subdimensión Vinculación Interna, también se obtuvo una tendencia hacia la menor valoración de la práctica de participar activamente en redes colaborativas de docentes. Esta valoración, se puede deber a que no se han producido las instancias de reflexión acerca de la necesidad de organizar, conformar y mantener comunidades colaborativas de aprendizaje entre profesores. En este mismo sentido, son los mismos académicos los que pueden gestar y liderar espacios de diálogo con el propósito de exponer las problemáticas pedagógicas a la que se ven enfrentados (Leyton et al., 2024). Son las comunidades de aprendizaje las que se constituyen como espacios de mejoras pedagógicas en el trabajo colaborativo entre los docentes mediante estrategias reflexivas que transforman las prácticas de los docentes en los procesos de enseñanza/aprendizaje (Jáuregui, 2022).

Concerniente al objetivo específico de identificar la valoración de docentes universitarios acerca las prácticas académicas en su Dimensión Ética y Competencias Interpersonales, la Subdimensión Competencias Interpersonales, se evidenció una menor valoración de las prácticas de generar espacios de sana convivencia que contribuyan a la solución de conflictos e; identificar necesidades individuales de las/los estudiantes y respetar la diversidad. Esta baja valoración se puede deber a la falta de capacitación y consideración respecto al desarrollo y fomento de las habilidades interpersonales. Los esfuerzos del docente en construir estrategias socio-afectivas en conjunto con sus estudiantes, puede crear una estrecha relación que propicie un buen clima de aprendizaje, lo que incide en el compromiso académico del alumnado (Navarro et al., 2022). Siendo así, los profesores/as se establecen como personas idóneas para la enseñanza, ya que pueden transmitir valores de honestidad, respeto, justicia y equidad, demostrando conductas favorables para la socialización y el desarrollo de habilidades interpersonales (Maldonado et al., 2021).

La Subdimensión Acción Ética, evidenció una tendencia hacia una menor valoración de las prácticas de enfrentar discriminaciones sexuales, étnicas, sociales y

fomentar el compromiso social en las/los estudiantes. Estos resultados podrían reflejar la falta de espacios de reflexión y formación sobre las consideraciones éticas y principios que deben guiar la labor docente. En este sentido, es fundamental que el profesorado esté preparado para responder a las necesidades y a la diversidad cultural del estudiantado, así como para abordar situaciones problemáticas que puedan surgir en los contextos educativos a causa de la diversidad estudiantil (Rangel, 2021). Un docente universitario que cuente con una sólida pertinencia ética, no sólo puede enfrentar estas situaciones con responsabilidad, sino que también constituirse como un buen referente para la formación de jóvenes, en tanto se destaque por un proceder ético en su quehacer académico (Maldonado et al., 2021). Relacionado a la baja valoración por el fomento de la responsabilidad social, este resultado puede obedecer a la falta de contenidos relacionados con temáticas sociales dentro de los programas formativos. La formación, a través de la incorporación de prácticas docente innovadoras con implicancias en el bien social (Durán, 2022), refleja los lineamientos institucionales de la Universidad acerca de su tarea formativa en el desarrollo de valores sociales y éticos, que impacten positivamente en el progreso de la comunidad (Garbizo et al., 2020).

Respecto al objetivo específico de determinar la existencia de una relación significativa entre los años de experiencia académica y la valoración de docentes universitarios acerca de las Dimensiones Pedagógica, de Investigación y/o Creación, de Vinculación, de Ética y Competencias Interpersonales, los resultados evidenciaron la inexistencia de una correlación significativa entre estas variables. Por lo tanto, no existe garantía de que la trayectoria en el tiempo de un/una docente se traduzca en una mayor apropiación de un currículo enfocado en competencias. Sin embargo, estos hallazgos difieren de Reyes et al. (2021), quienes demostraron que los años de experiencia pedagógica inciden fuertemente en las prácticas académicas. Pues los profesores/as con menos tiempo de desempeño, restan valor a los ambientes de aprendizaje y a la planificación de la docencia. A su vez, una brecha generacional entre docentes y estudiantes influye negativamente en el quehacer docente en tanto se perpetúen métodos tradicionales, autoritarios, discriminatorios y sexistas. Al contrario, los docentes jóvenes se perciben con actitudes más inclusivas y de diálogo con sus estudiantes (Ramírez, 2023). Respecto a las actividades de investigación, los docentes con mayor experiencia tienden a tener una mejor caracterización investigativa y una mayor participación (Rueda et al., 2020). Sin embargo, (Bernasconi et al., 2021) sostienen que al inicio de la carrera académica las/los profesores, no solo realizan docencia, sino también distribuyen su tiempo en actividades de investigación y además, de vinculación con el medio por el desafío de avanzar hacia categorías académicas superiores.

A partir de lo señalado se puede concluir que, para que el profesorado implemente un Modelo Curricular enfocado en competencias, debe sentirse identificado con las políticas de la Universidad. En esta tarea la Institución requiere fortalecer los procesos de inducción a la docencia, otorgar condiciones de formación académica

sistemática que permita el desarrollo y la profesionalización de la docencia. También, fomentar la participación docente en el diseño curricular del Plan de Estudios y de los programas formativos de la carrera a la cual están adscritos.

Una limitante del estudio fue la aplicación del instrumento de manera virtual y, que al tratarse de una investigación cuya respuesta a la encuesta fue voluntaria, no se logró una representación completa de la población docente de la Universidad.

Respecto a las proyecciones de esta investigación se sugiere realizar estudios cualitativos que den cuenta de cómo vive el profesorado las condiciones de la innovación, profundizando en aquellos elementos subjetivos, culturales, creencias y actitudes para producir el cambio curricular.

Referencias bibliográficas

- Altamirano Mullo, T.M., Macías Valdez, C.R., Párraga Cano, W.E., Macías Moreira, L.G. (2025). Educación Basada en Competencias: Enfoque y Desafíos. *Pol. Con.*, 10 (4), 1887-1901.
<https://polodelconocimiento.com/ojs/index.php/es/article/view/9421/pdf>
- Arias Gómez, M^a., Arias Gómez, E., Arias Gómez, J., Ortiz Molina, M^a.M. y Garza García, M^a. (2018). Perfil y competencias del docente universitario recomendados por la UNESCO y la OCDE. *Revista Atlante: Cuadernos de Educación y Desarrollo*.
<https://www.eumed.net/rev/atlante/2018/06/competencias-docente-universitario.html>
- Barrientos Illanes, P., Pérez Villalobos, M.V., Vergara Morales, J., y Díaz Mujica, A. (2021). Influencia de la percepción de apoyo a la autonomía, la autoeficacia y la satisfacción académica en la intención de permanencia del estudiantado universitario. *Revista Electrónica Educare*, 25(2), 90-103. <https://dx.doi.org/10.15359/ree.25-2.5>
- Basantes Arias, E. A., Escobar Murillo, M^a. G. y Rodríguez Arellano, N.G. (2020). El uso del aprendizaje cooperativo como medio para mejorar las relaciones interpersonales de los estudiantes. *Revista Polo de Conocimiento*, 5(3), 36-50.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7398409>
- Bernasconi, A., Berrios Cortés, P., Guzmán, P., Véliz, D. y Celis, S. (2021). La profesión académica en Chile: perspectivas desde una encuesta internacional. *Calidad en la educación*, (54), 46-72. <https://dx.doi.org/10.31619/caledu.n54.923>
- Caballero Cantu, J. J., Chávez Ramírez, E.D. López Almeida, M.E., Inciso Mendo, E.S. y Méndez Vergaray, J. (2023). El aprendizaje autónomo en educación superior.

- Revista Salud, Ciencia y Tecnología*, 3, 391.
<https://doi.org/10.56294/saludcyt2023391>
- Cabana Granados, S.L., Camargo Hernández, H.H. y Colina Chacín, M^a. (2022). Prácticas evaluativas del profesorado en los niveles de básica secundaria de las sedes de la Institución Educativa Ciro Pupo Martínez, La Paz Cesar, Colombia. *Revista Unimar*, 40, (1), 152-174. https://doi.org/10.31948/Rev.unimar/unimar40_1-art8
- Calatayud Salom, M^a.A. (2018). La autoevaluación. Una propuesta formativa e innovadora. *Revista Ibero-americana de Educación*, 76, (2), 35-152. <https://doi.org/10.35362/rie7623081>
- Carrasco Aguilar, C., Ortiz, S., Verdejo, T. y Soto, A. (2023). Desarrollo profesional docente: Factores catalizadores y barreras en la carrera docente en Chile. *Archivo de Análisis de Políticas Educativas*, 31. <https://doi.org/10.14507/epaa.31.7229>
- Corrales Solórzano, C. (2021). Desafíos de la pedagogía universitaria en la formación actual de las futuras personas profesionales en Costa Rica. *Revista Académica Divulgativa Arje*, 4(2), 29-43. <https://revistas.utn.ac.cr/index.php/arje/article/view/409>
- Castillo Reche, I. S; Cerezo Máiquez, M.C., Suárez-Lantarón, B. y Sánchez-Castro. S. (2024). Una experiencia de aprendizaje cooperativo en las aulas universitarias. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 28(3), 287-309. DOI: <https://doi.org/10.30827/profesorado.v28i3.29515>
- Domingo, Á. (2021). La práctica reflexiva: un modelo transformador de la praxis docente. *Revista Zona Próxima*, 34, 1-21.
<http://dx.doi.org/10.14482/zp.34.370.71>
- Durán Ayago, A. (2022). Desde el compromiso social hasta el desarrollo sostenible: desafíos docentes de una educación universitaria de calidad transformadora. *Revista de Educación y Derecho*, (1 Extraordinario), 215-238. <https://doi.org/10.1344/REYD2021.1EXT.37700>
- Fernández Cruz, F.J. y Rodríguez Legendre, F. (2024). Percepción de estudiantes y profesores sobre el desempeño innovador docente en los grados de Magisterio. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 28(2), 267-291. DOI: <https://doi.org/10.30827/profesorado.v28i2.29462>
- Galbán Lozano, S. E. y Ortega Barba, C.F. (2021). Cualidades y competencias del profesor universitario: La visión de los docentes. *Revista Panamericana de Pedagogía*, 31, 63-78. <https://revistas.up.edu.mx/RPP/article/view/2119/1799>

- Garbizo Flores, N., Ordaz Hernández, M. y Lezcano Gil, A.M. (2020). El profesor universitario ante el reto de educar: Su formación integral desde la responsabilidad social universitaria. *Revista de estudios y experiencias en educación*, 19 (40), 151-168. https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-51622020000200151
- García Montero, I. y Bustos Córdova, R.B. (2020). Desarrollo de la autonomía y la autorregulación en estudiantes universitarios: Una experiencia de investigación y mediación. *Sinéctica*, (55). [https://doi.org/10.31391/s2007-7033\(2020\)0055-003](https://doi.org/10.31391/s2007-7033(2020)0055-003)
- Gaspar, F. (29 de septiembre de 2023). *Creación artística: Una urgencia para Chile*. Universidad de Chile. <https://uchile.cl/noticias/209565/creacion-artistica-una-urgencia-para-chile>
- González Rivero, B. M. (2020). La actividad del profesor universitario y su ideal de profesor. *Revista Conrado*, 16(75), 291-298. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1990-86442020000400291
- Ibáñez Muñoz, R., y Vásquez Valenzuela, L. (2022). Experiencia de vinculación con el medio, el aprendizaje y servicio como una alianza colaborativa en la formación inicial docente. *REXE* 21(47), 149-168. <https://www.scielo.cl/pdf/rexe/v21n47/0718-5162-rexe-21-47-149.pdf>
- Irarrázaval, I. (2020). La vinculación universitaria con el medio y los mecanismos de reconocimiento académico. *Calidad en la Educación*, (52), 296-323. <http://dx.doi.org/10.31619/caledu.n52.816>
- Jáuregui Zárate, I.A. (2022). Las comunidades profesionales de aprendizaje para una práctica pedagógica de calidad. *Horizontes. Revista de Investigación en Ciencia de la Educación*, 6 (24), 1249-1257. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v6i24.411>
- Layton Jaramillo, S.E., Pulido de Castellanos, R., Aguaded Ramírez, E. y Germán Duarte Velasco, O.G. (2024). Evaluación de un modelo de Innovación Pedagógica basado en Comunidades Profesionales de Aprendizaje. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 28(1), 1-24. DOI: <https://doi.org/10.30827/profesorado.v28i1.28014>
- Lizitza, N. y Sheepshanks, V. (2020). Educación por competencias: cambio de paradigma del modelo de enseñanza-aprendizaje. *RAES*, 12(20), 89-107. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7592063>

- López Rupérez, F. (2022). El enfoque del currículo por competencias. Un análisis de la LOMLOE. *Revista Española de Pedagogía*, 80(281), 55-68.
<https://doi.org/10.22550/REP80-1-2022-05>
- Madueño Ramos, P. (2020). La gestión directiva en la investigación del docente universitario en Lima. *Artseduca*, (28), 82-97.
<https://doi.org/10.6035/Artseduca.2021.28.6>
- Maliza Muñoz, W., Medina León, A., Vera Mora, G. y Castro Molina, N. (2020). Aprendizaje autónomo en Moodle. *Journal of Science and Research*, 5 (Extra 1), 632-652.
<https://doi.org/10.5281/zenodo.4441105>
- Maldonado Alegre, F. C., Solís Trujillo, B.P., Brenis García, A.J. y Cupe Cabezas, W.V. (2021). La ética profesional del docente universitario en el proceso de enseñanza y aprendizaje. *Revista de Ciencias Humanísticas y Sociales (ReHuso)*, 6(3)136- 148,
<https://doi.org/10.5281/zenodo.5513005>
- Mero García, W. R. (2022). La innovación educativa como elemento transformador para la enseñanza en la Unidad Educativa Augusto Solórzano Hoyos. *Revista Educare*, 26 (2), 310-330. <https://doi.org/10.46498/reduipb.v26i2.1775>.
- Milheiro, A., García Docampo, L., Marques, S. y Lorenzo Moledo, M. del M. (2021). Retos de los centros educativos transfronterizos de Portugal y España a favor de las competencias para el siglo XXI. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 34 (1), 167-187. <https://doi.org/10.14201/teri.25682>
- Ministerio de Educación (2022). Ley 21094. Sobre Universidades Estatales. 28 de diciembre de 2022. <https://bcn.cl/2f6x8>
- Morales López, S., Hershberger del Arenal, R. y Acosta Arreguín, E. (2020). Evaluación por competencias: ¿cómo se hace? *Revista de la Facultad de Medicina de la UNAM*, 63 (3), 46-56. <https://www.medigraphic.com/pdfs/facmed/un-2020/un203h.pdf>
- Navarro Huaranga, A.H., Vivar Díaz, V. R., Arauco Mendoza, N.B. y Cristóbal Terrones, D. (2022). Clima de aprendizaje y compromiso académico en estudiantes universitarios de Lima Metropolitana. *Investigación y Postgrado*, 37(1),189-216.
<https://revistas.upel.edu.ve/index.php/investigacionypostgrado/article/view/58/49>
- Osorio Lambis M., Montes Miranda A.J., San Martín Cantero D. (2023). Evaluación de los aprendizajes en la Educación Superior. *Revista Perspectivas*, 8(51), 104-113.
<https://revistas.ufps.edu.co/index.php/perspectivas/article/view/4118/4970>

- Pérez, W. y Ungerfeld, R. (2021). Presentaciones en congresos: ¿Cuál es su objetivo y cómo deben considerarse en una evaluación? *Veterinaria*, 57(216), e101.
<https://doi.org/10.29155/vet.57.216.6>
- Ramírez Díaz, J. L. (2020). El enfoque por competencias y su relevancia en la actualidad: Consideraciones desde la orientación ocupacional en contextos educativos. *Revista Electrónica Educare*, 24(2), 1-15.
<http://dx.doi.org/10.15359/ree.24-2.23>
- Ramírez González, K. (2023). Brecha generacional de docentes y estudiantes en la formación de profesionales de medicina y cirugía. *Reencuentro. Análisis de Problemas Universitarios*, 35(86), 185-208.
<https://reencuentro.xoc.uam.mx/index.php/reencuentro/article/view/1234>
- Ramírez Olivares, M^a. I. y Gallardo Córdova, K. (2023). Autoevaluación en educación superior: percepción de los estudiantes sobre su utilidad en el proceso de aprendizaje. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 17(2), e1574. http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2223-25162023000200004
- Rangel Baca, A. (2021). Percepción de los profesores universitarios sobre su competencia para la atención a la diversidad. *Revista de Educación Inclusiva*, 14(1), 25-44.
<https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/575>
- Reyes Cáceres, Y., Prada Núñez, R., Gamboa Suarez, A. (2021). Práctica pedagógica y experiencia profesional: fortalezas y oportunidades de mejora. *Redipe*, 10(7) 66-83. <https://doi.org/10.36260/rbr.v10i7.1348>
- Rico Gómez, M^a.L. y Ponce Gea, A.I. (2022). El docente del siglo XXI: Perspectivas según el rol formativo y profesional. *RMIE*, 27(92), 77-101.
https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662022000100077
- Robles Pihuave, C. y Zambrano Montes, L. (2020). Prácticas académicas basadas en las nuevas tecnologías para el desarrollo de ambientes creativos de aprendizaje. *ReHuSo: Revista de Ciencias Humanísticas y Sociales*, 5(2), 50-61.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7408911>
- Rodríguez Gómez, H.M., Salinas Salazar, M.L. (2020). La evaluación para el aprendizaje en la Educación Superior: Retos de la Alfabetización del Profesorado. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 13(1), 111-137.
<https://doi.org/10.15366/riee2020.13.1.005>

- Rueda Barrios, G., González BUENO, J., Luzardo Briceño, M. y Barradas Salas, P. (2020). Relación entre las características sociodemográficas, el perfil docente y el perfil investigador del profesor universitario. *Revista ESPACIOS*, 41 (04), 23. <https://www.revistaespacios.com/a20v41n04/a20v41n04p23.pdf>
- Torres Flórez, D. y Pachón, Y. (2021). Las competencias digitales en los profesores universitarios de las ciencias económico -administrativas. *Pensamiento Americano*, 14(28), 77-93. DOI: <https://doi.org/10.21803/penamer.14.28.447>
- Villa Sánchez, A. (2020). Aprendizaje Basado en Competencias: desarrollo e implantación en el ámbito universitario. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 18(1), 19-46. <https://doi.org/10.4995/redu.2020.13015>
- Zapata Chapman, R. (2021). Evaluation of compatibility of the generic competencies defined for Latin-American Tuning Project (2011-2013): a case study. *Revista Educare*, 25(3), 100 - 113. <https://revistas.investigacion-upelipb.com/index.php/educare/article/view/1463/1518>

Contribuciones del autor: M.P.G.-V. Ha participado en la idea, problematización y diseño de la investigación, procesamiento de los datos y redacción del manuscrito. S.J.T.-Z. Ha participado en la problematización y diseño de la investigación, revisión y redacción del manuscrito.

Financiación: Esta investigación no recibió financiación externa.

Agradecimientos: Agradecimiento por el apoyo institucional, puesto que se contó con la autorización de la Vicerrectoría Académica de la Universidad a la cual están adscritos los participantes del estudio.

Conflicto de intereses: Los autores declaran que no existen conflictos de intereses para la publicación de este manuscrito.

Declaración ética: La investigación contó con la aprobación del Comité de Ética de la Universidad Internacional Iberoamericana de México.

Cómo citar este artículo:

González Vega M.P.& Torres Zarco S.J. (2025). Estudio sobre las prácticas del docente universitario en un currículo enfocado en competencias. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 29(3), 1-24. DOI: <https://doi.org/10.30827/profesorado.v29i3.324868>