

Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán
Vicerrectoría de Investigación y Postgrado
Dirección de Postgrado
Doctorado Latinoamericano en Educación Políticas
Públicas y Profesión Docente



Tesis Doctoral
Evaluación de las Competencias Pedagógicas de los
docentes del Sistema de Educación Policial.

Tesista
Mésil Marín Aguilar Amaya

Asesor de Tesis
Dr. Rogers Daniel Soleno

Tegucigalpa M.D.C., octubre de 2020

**EVALUACIÓN DE LAS COMPETENCIAS
PEDAGÓGICAS DE LOS DOCENTES DEL SISTEMA
DE EDUCACIÓN POLICIAL.**

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL FRANCISCO
MORAZÁN**

**Vicerrectoría de Investigación y Postgrado
Dirección de Postgrado**



Evaluación de las Competencias Pedagógicas de los
docentes del Sistema de Educación Policial.

Tesis Doctoral para obtener el título de
**Doctor en Educación Políticas Públicas y Profesión
Docente**

Tesista

Mésil Marín Aguilar Amaya

Asesor de Tesis

Dr. Rogers Daniel Soleno

Tegucigalpa M.D.C., octubre de 2020

AUTORIDADES

Dr. HERMES ALDUVÍN DÍAZ LUNA

Rector

M.Sc. BARTOLOMÉ CHINCHILLA CHINCHILLA

Vicerrector Académico

M.Sc. JOSÉ DARÍO CRUZ ZELAYA

Vicerrector Administrativo

Dr. JOSÉ HERNÁN MONTÚFAR CHINCHILLA

Vicerrector de Investigación y Postgrado

Dra. JENNY MARGOTH ZELAYA MATAMOROS

Vicerrectora del CUED

M.Sc. JOSÉ WILMER GODOY ZEPEDA

Secretario General

Dr. ROGERS DANIEL SOLENO

Director de Postgrado

TERNA EXAMINADORA

Esta Tesis Doctoral fue aceptada y aprobada por la Terna Examinadora nombrada por la Dirección de Postgrado de la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán, como requisito para optar al Título de Doctor en Educación Políticas Públicas y Profesión Docente, en el grado académico de Doctor.

Tegucigalpa, Honduras 16 de noviembre de 2020.

Dra. Judith Susana Morel
Examinadora

Dr. Mario Alas Solís
Examinador

Dra. Paola Carolina Bulnes, presidente
Examinadora
Presidenta

Mésil Marín Aguilar Amaya
Tesisista



DEDICATORIA

A mi esposa María Carmen Canales a quien amo y por todo su inmenso amor hacia mí y a mi hijo Méssil José A., inspiración para salir adelante.



AGRADECIMIENTOS

Al Divino DIOS.

Al Director de Tesis Dr. Rogers Daniel Soleno, por ser un amigo y un gran tutor.

A todos los Directivos, docentes del SEP, que tomaron parte de esta investigación, sin ellos no hubiera sido posible esta realidad doctoral.

A la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán - UPNFM.
Por permitirme formar parte de este prestigioso programa Doctoral.

Gracias a todos.



RESUMEN

Esta investigación se desarrolla en el marco del Sistema de Educación Policial de Honduras. El énfasis está puesto en el trabajo de los docentes. Específicamente se trata de analizar las Competencias Pedagógicas que ponen en práctica los docentes que se desempeñan en los diferentes centros de educación policial.

Las Competencias Pedagógicas se constituyen en el centro de interés de este estudio. Se presenta como objetivo evaluar el nivel de dominio y de importancia de las Competencias Pedagógicas que poseen los docentes universitarios que laboran en el Sistema de Educación Policial. Desde la perspectiva teórica, se aborda lo concerniente a la naturaleza, las competencias pedagógicas de docentes y el debate contemporáneo sobre las competencias pedagógicas en el nivel universitario.

Esta tesis profundiza en la comprensión de los conceptos de competencias, características del docente universitario, docencia universitaria, competencias pedagógicas, además se enfoca específicamente en el conocimiento y demostración de competencias profesionales, su dominio del campo pedagógico en el ejercicio de la profesión docente.

El marco metodológico, se basa en una metodología mixta, tanto el paradigma cuantitativo como el cualitativo son fundamentales para asegurar altos niveles de objetividad; es una investigación descriptiva. De esta manera, en la parte empírica se emplea la técnica de cuestionario para la obtención de datos y la implementación de la técnica cualitativa de análisis de discurso respectivamente.

Como participantes del estudio se seleccionaron docentes universitarios y directivos, ambos bajo modalidad de personal permanente, aspecto que facilitó desde la auto percepción obtener tanto el nivel de dominio de las Competencias Pedagógicas como la percepción de los distintos problemas que aquejan la profesión docente.

La obtención de la auto percepción de docentes y de directivos respectivamente, se basa en la estructuración de una operacionalización de variables que aglutina una mirada integral de las competencias pedagógicas que deben poseer los docentes universitarios entre ellas: ámbito de competencias pedagógico – didácticas, ámbito de competencias pedagógico – digitales, ámbito de competencias pedagógico directivas, ámbito de competencias pedagógico investigativas, ámbito de competencias pedagógico sociales.

Por último, esta investigación asume en primer lugar, la profesionalidad del docente y el reconocimiento de la docencia universitaria como un campo de especialización pedagógico y en segundo lugar la noción de Competencias Profesionales Docentes como una alternativa para analizar y comprender las Competencias Pedagógicas de los docentes universitarios que se desempeñan en el Sistema de Educación Policial.



ÍNDICES

ÍNDICE GENERAL

DEDICATORIA	5
AGRADECIMIENTOS.....	6
RESUMEN	7
INTRODUCCIÓN	26
PARTE I.- MARCO METODOLÓGICO	29
CAPÍTULO 1.- CONSTRUCCIÓN DEL OBJETO DE ESTUDIO.....	30
1.1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	30
1.2. PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN.....	35
1.3. SUBPREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN	35
1.4. OBJETIVOS	35
1.4.1. OBJETIVO GENERAL	35
1.4.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....	35
1.5. CONTEXTUALIZACIÓN.....	36
1.6. JUSTIFICACIÓN	38
CAPÍTULO 2.- METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN	45
2.1. ENFOQUE	43
2.2. TIPO DE DISEÑO.....	44

2.3.	MATRIZ DE OPERACIONALIZACIÓN DE VARIABLES	46
2.4.	POBLACIÓN Y MUESTRA	61
2.4.1.	MUESTRA CUANTITATIVA	61
2.4.2.	CRITERIOS DE SELECCIÓN DE LA POBLACIÓN	61
2.4.3.	POBLACIÓN DE FASE CUANTITATIVA	62
2.4.4.	MUESTRA PARA PRUEBA PILOTO	62
2.4.5.	MUESTREO CUALITATIVO	63
2.4.6.	CRITERIOS DE SELECCIÓN PARA EL MUESTRO CUALITATIVO (DIRECTIVOS)	63
2.4.7.	MUESTRA CUALITATIVA (DIRECTIVOS)	63
2.5.	TÉCNICAS DE RECOLECCIÓN Y ANÁLISIS DE DATOS	64
2.5.1.	MUESTRA	64
2.5.2.	PRUEBAS DE CONFIABILIDAD	65
PARTE II.- FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA		69
CAPÍTULO 1. LA NATURALEZA DE LAS COMPETENCIAS		70
1.1.	ASPECTOS CONCEPTUALES	70
1.2.	EVOLUCIÓN HISTÓRICA DE LAS COMPETENCIAS	76
1.3.	DE LAS COMPETENCIAS LABORALES A LAS COMPETENCIAS EN EL CAMPO EDUCATIVO	84
1.3.1.	ACERCA DE LAS COMPETENCIAS LABORALES	87

1.4. ACERCA DE LAS COMPETENCIAS EN EDUCACIÓN	93
1.5. APUNTES PARA EL DEBATE ACTUAL SOBRE LAS COMPETENCIAS.....	98
CAPÍTULO 2: EL DEBATE SOBRE LA FORMACIÓN DE LOS DOCENTES PARA EL NIVEL SUPERIOR.....	104
2.1. LOS SABERES DEL DOCENTE UNIVERSITARIO.....	118
CAPÍTULO 3. LAS COMPETENCIAS PEDAGÓGICAS DEL DOCENTE UNIVERSITARIO	121
3.1. LA NATURALEZA DE LAS COMPETENCIAS PROFESIONALES DOCENTES.....	121
3.2. CLASIFICACIÓN DE LAS COMPETENCIAS PEDAGÓGICAS DEL DOCENTE UNIVERSITARIO	135
3.2.1. Competencias Pedagógico-Directivas	139
3.2.2. Las Competencias Pedagógico-Didácticas.....	139
3.2.3. Las Competencias Investigativas.....	141
3.2.4. Las Competencias Pedagógico-Digitales.....	144
3.2.5. Las Competencias Pedagógico-Sociales.....	147
3.3. EL LUGAR DE LA FORMACIÓN PEDAGÓGICA EN LA DOCENCIA UNIVERSITARIA.....	147
3.4. LA NATURALEZA DE LAS COMPETENCIAS PROFESIONALES EN LA DOCENCIA UNIVERSITARIA	152

3.5. EL DEBATE CONTEMPORÁNEO SOBRE LAS COMPETENCIAS PEDAGÓGICAS EN EL NIVEL UNIVERSITARIO.....	155
--	-----

PARTE III.- ANÁLISIS DE RESULTADOS..... 159

CAPÍTULO 1. ANÁLISIS DE RESULTADOS DEL TRABAJO EMPÍRICO.....160

1.1. ANÁLISIS DE RESULTADOS DEL TRABAJO EMPÍRICO CUANTITATIVO	160
---	-----

1.1.1. DATOS GENERALES	160
------------------------------	-----

1.1.2. EVALUACIÓN DEL NIVEL DE DOMINIO Y DEL NIVEL DE IMPORTANCIA DE LAS COMPETENCIAS PEDAGÓGICAS DE LOS DOCENTES DEL SISTEMA DE EDUCACIÓN POLICIAL	172
---	-----

1.1.2.1. Las competencias de fundamento pedagógico general	173
--	-----

1.1.2.2. Competencias Pedagógico – Didácticas.....	188
--	-----

1.1.2.3. Competencias Investigativas	206
--	-----

1.1.2.4. Las Competencias Directivas	215
--	-----

1.1.2.5. Las Competencias Digitales	229
---	-----

1.1.2.6. Las Competencias Sociales.....	240
---	-----

1.2. RESUMEN DE LOS PRINCIPALES HALLAZGOS SOBRE EL TRABAJO EMPÍRICO	250
---	-----

1.3. PRINCIPALES HALLAZGOS SOBRE EL ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS EMPIRICOS CUANTITATIVOS	253
--	-----

1.3.1. SOBRE LOS ASPECTOS SOCIODEMOGRÁFICOS DE LOS DOCENTES:	253
--	-----

1.3.2. SOBRE EL NIVEL DE DOMINIO Y NIVEL DE IMPORTANCIA DE LAS COMPETENCIAS PEDAGÓGICAS:	254
--	-----

CAPÍTULO 2. ANÁLISIS DE RESULTADOS DEL TRABAJO CUALITATIVO

2.1. TIPOLOGIAS PEDAGOGICAS SOBRE LAS COMPETENCIAS PEDAGÓGICAS DE LOS DOCENTES DEL SISTEMA DE EDUCACIÓN POLICIAL	271
--	-----

2.1.1. LA COMPLEJIDAD DEL FUNDAMENTO PEDAGÓGICO DE LOS DOCENTES	271
---	-----

2.1.2. LAS COMPETENCIAS PEDAGÓGICO-DIDÁCTICAS. UN PROBLEMA INSTRUMENTAL	274
---	-----

2.1.3. LAS COMPETENCIAS INVESTIGATIVAS. NECESARIAS, PERO NO SUFICIENTES	276
---	-----

2.1.4. LAS COMPETENCIAS DIRECTIVAS. EL DESAFÍO DE TOMAR DECISIONES.	278
--	-----

2.1.5. LA NECESIDAD DE LAS COMPETENCIAS DIGITALES EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR	279
--	-----

2.1.6. COMPETENCIAS SOCIALES COMO PARTE DEL TRABAJO DOCENTE.....	281
--	-----

PARTE IV.- CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES 283

CONCLUSIONES	284
--------------------	-----

RECOMENDACIONES PARA LA FORMACIÓN PEDAGÓGICA DE DOCENTES UNIVERSITARIOS DEL SISTEMA DE EDUCACIÓN POLICIAL	293
---	-----

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	297
--	------------

ANEXOS.....	327
--------------------	------------

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura N° 1: Construcción de las Competencias Profesionales Docentes	122
---	------------

ÍNDICE DE TABLAS O CUADROS

Tabla N° 1: Matriz de Operacionalización de Variables.....	46
Tabla N° 2: Consistencia interna por dimensión	65
Tabla N° 3: Alfa de Cronbach	66
Tabla N° 3: Características, Enfoques y Aportes sobre Competencias	79
Tabla N° 4: Antecedentes del debate inicial de la educación basada en competencias.....	82
Tabla N° 5: Clasificación de las Competencias según Enfoque	102
Figura N° 1: Construcción de las Competencias Profesionales Docentes	122
Tabla N° 6: Competencias del Docente Universitario. Tres Miradas Institucionales.....	126
Tabla N° 7: Competencias del Docente Universitario. Miradas desde los Autores	129
Tabla N° 8: Componentes de la competencia pedagógica digital ..	145
Tabla Comparativa N° 1: Edad y Género.	171

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfica N° 1: Género de la Población Investigada.	161
Gráfica N° 2: Edad de la Población Investigada.....	162
Gráfica N° 3: Institución Educativa del SEP donde labora.	163
Gráfica N° 4: Años de servicio de la Población Investigada.....	164
Gráfica N° 5: Nivel Académico de Licenciatura de la Población Investigada.	165
Gráfica N° 6: Nivel Académico de Maestría de la Población Investigada.	166
Gráfico N° 7: Nivel Académico de Doctorado de la Población Investigada.	167
Gráfica N° 8: Horas Disponibles.....	168
Gráfica N° 9: Actividades de Formación Relacionadas con la Docencia Universitaria.	169
Gráfica N° 10: Actividades Formativas Realizadas.....	170
Gráfico N° 11: Conocimiento e Importancia de la Naturaleza de la Pedagogía Universitaria.....	173
Gráfica N° 12: Conocimiento e Importancia sobre la Naturaleza de la Didáctica Universitaria.....	174
Gráfica N° 13: Conocimiento e Importancia sobre Teorías del Currículum Universitario.	175

Gráfica N° 14: Conocimiento e Importancia sobre Transposición Didáctica en el Nivel Universitario.....	176
Gráfica N° 15: Conocimiento e Importancia sobre Fundamentos de la Gestión Universitaria.....	177
Gráfica N° 16: Conocimiento e Importancia sobre Fundamentos de la Investigación Aplicada al Campo Universitario.	178
Gráfica N° 17: Conocimiento e Importancia sobre Fundamentos de Vinculación Universidad – Comunidad.....	179
Gráfica N° 18: Conocimiento e Importancia sobre la Naturaleza del Currículum Universitario.	180
Gráfica N° 19: Conocimiento e Importancia sobre Naturaleza del Financiamiento de la Educación Universitaria.	181
Gráfica N° 20: Conocimiento e Importancia sobre Fundamentos Pedagógicos de la Planificación Didáctica.....	182
Gráfica N° 21: Conocimiento e Importancia sobre Modelos de Planificación Didáctica.	183
Gráfica N° 22: Conocimiento e Importancia sobre Fundamentos y Procedimientos para la Enseñanza Basada en Competencias en la Educación Superior.....	184
Gráfica N° 23: Conocimiento e Importancia sobre Fundamentos y Modelos de Evaluación de Aprendizajes.....	185
Gráfica N° 24: Conocimiento e Importancia sobre Enfoques Epistemológicos de la Investigación Educativa.....	186

Gráfica N° 25: Conocimiento e Importancia sobre Herramientas Didácticas.....	187
Grafica N° 26: Dominio e Importancia sobre Secuencias Didácticas de su Especialidad.	188
Gráfica N° 27: Dominio e Importancia sobre Técnicas y Procedimientos para la Planificación Didáctica.	189
Gráfica N° 28: Dominio e Importancia sobre Técnicas y Procedimientos para la Planificación Didáctica de Seminarios.	190
Gráfica N° 29: Dominio e Importancia sobre Técnicas y Procedimientos para la Planificación Didáctica de Laboratorios. ...	191
Gráfica N° 30: Dominio e Importancia sobre Técnicas y Procedimientos para la Planificación Didáctica de Talleres.	192
Gráfica N° 31: Dominio e Importancia sobre Técnicas y Procedimientos para la Planificación Didáctica de Enseñanza Basada en Proyectos.	193
Gráfica N° 32: Dominio e Importancia sobre Técnicas y Procedimientos para la Planificación Didáctica de Enseñanza Basada en Estudio de Caso.	194
Gráfica N° 33: Dominio e Importancia sobre Técnicas y Procedimientos para la Planificación Didáctica de Enseñanza Basada en Mapas Conceptuales.	195
Gráfica N° 34: Dominio e Importancia sobre Técnicas y Procedimientos para la Planificación Didáctica basada en Resolución de Problemas.	196

Gráfica N° 35: Dominio e Importancia sobre Estrategias, Técnicas y Procedimientos para la Enseñanza y Evaluación basada en Clases Magistrales.	197
Gráfica N° 36: Dominio e Importancia sobre Estrategias, Técnicas y Procedimientos para la Enseñanza y Evaluación de Seminarios...	198
Gráfica N° 37: Dominio e Importancia sobre Estrategias, Técnicas y Procedimientos para la Enseñanza y Evaluación de Laboratorios.	199
Gráfica N° 38: Dominio e Importancia sobre Estrategias, Técnicas y Procedimientos para la Enseñanza y Evaluación de Talleres.	200
Gráfica N° 39: Dominio e Importancia sobre Estrategias, Técnicas y Procedimientos para la Enseñanza y Evaluación basada en Proyectos.	201
Gráfica N° 40: Dominio e Importancia sobre Estrategias, Técnicas y Procedimientos para la Enseñanza y Evaluación basada en Estudio de Caso.....	202
Gráfica N° 41: Dominio e Importancia sobre Estrategias, Técnicas y Procedimientos para la Enseñanza y Evaluación basada en Mapas Conceptuales.	203
Gráfica N° 42: Dominio e Importancia sobre Estrategias, Técnicas y Procedimientos para la Enseñanza y Evaluación basada en Resolución de Problemas.....	204
Gráfica N° 43: Dominio e Importancia sobre Material Didáctico Físico y Digital para el Desarrollo de sus Clases y Evaluación basada en Competencias.	205

Gráfica N° 44: Dominio e Importancia sobre Corrientes Epistemológicas de la Investigación Educativa.....	206
Gráfica N° 45: Dominio e Importancia sobre la Metodología Cuantitativa y Cualitativa.	207
Gráfica N° 46: Dominio e Importancia sobre Triangulación Metodológica.....	208
Gráfica N° 47: Dominio e Importancia sobre la Capacidad para buscar, procesar, aprender y actualizarse con Información de Fuentes Diversas.....	209
Gráfica N° 48: Dominio e Importancia sobre Proyectos de Investigación.....	210
Gráfica N° 49: Dominio e Importancia sobre la Capacidad de Gestionar Proyectos de Investigación.....	211
Gráfica N° 50: Dominio e Importancia sobre Evaluación de Proyectos de Investigación.	212
Gráfica N° 51: Dominio e Importancia sobre Diseño y Aplicación de Diversos Instrumentos.	213
Gráfica N° 52: Dominio e Importancia sobre Proyectos de Investigación en Equipo Alumnos – Investigadores.	214
Gráfica N° 53: Dominio e Importancia sobre Historia de la Administración Educativa.	215
Gráfica N° 54: Dominio e Importancia sobre el Paradigma Gestión Educativa.	216

Gráfica N° 55: Dominio e Importancia sobre las Herramientas de Gestión Educativa.....	217
Gráfica N° 56: Dominio e Importancia sobre los Procesos de Gestión Institucional.	218
Gráfica N° 57: Dominio e Importancia sobre los Proceso de Supervisión Educativa.	219
Gráfica N° 58: Dominio e Importancia sobre los Proyectos Estratégicos.....	220
Gráfica N° 59: Dominio e Importancia sobre la Cultura y Clima Organizacional.	221
Gráfica N° 60: Dominio e Importancia sobre los Estilos de Dirección y su Impacto en la Calidad Educativa.	222
Gráfica N° 61: Dominio e Importancia sobre la Función Directiva en las Instituciones de Educación Superior.	223
Gráfica N° 62: Dominio e Importancia sobre los Procesos de Innovación y Cambio en Instituciones de Educación Superior.	224
Gráfica N° 63: Dominio e Importancia sobre la Resolución de Conflictos en Instituciones de Educación Superior.	225
Gráfica N° 64: Dominio e Importancia sobre la Negociación como Competencia Directiva.....	226
Gráfica N° 65: Dominio e Importancia sobre los Fundamentos y Procedimientos de Gestión Curricular.	227
Gráfica N° 66: Dominio e Importancia sobre los Fundamentos y Procedimientos para la adecuada Gestión Comunitaria.	228

Gráfica N° 67: Dominio e Importancia sobre las Herramientas Ofimáticas.	229
Gráfica N° 68: Dominio e Importancia sobre las Herramientas para búsqueda de Información Digital.	230
Gráfica N° 69: Dominio e Importancia sobre las Herramientas para el uso de Diagramas.	231
Gráfica N° 70: Dominio e Importancia sobre las Herramientas para la Educación Virtual.....	232
Gráfica N° 71: Dominio e Importancia sobre las Herramientas para el uso Video Conferencia.....	233
Gráfica N° 72: Dominio e Importancia sobre las Herramientas de Redacción Compartida Online.....	234
Gráfica N° 73: Dominio e Importancia sobre las Herramientas para Compartir Archivos.....	235
Gráfica N° 74: Dominio e Importancia sobre las Herramientas de Diseño Gráfico Simple.	236
Gráfica N° 75: Dominio e Importancia sobre las Herramientas para Comunicarse, Debatir y Colaborar.....	237
Gráfica N° 76: Dominio e Importancia sobre las Herramientas para Organizar el Trabajo en Contextos Virtuales.	238
Gráfica N° 77: Dominio e Importancia sobre las Herramientas para el uso de Redes Sociales.	239
Gráfica N° 78: Dominio e Importancia de los Valores Institucionales que conforman la Identidad Institucional.	240

Gráfica N° 79: Dominio e Importancia de los Procesos de Socialización en Instituciones Educativas.....	241
Gráfica N° 80: Dominio e Importancia Relacionada con los Principios Éticos y Morales de la Educación Policial.....	242
Gráfica N° 81: Dominio e Importancia Relacionada con la Construcción de la Identidad Profesional Policial.	243
Gráfica N° 82: Dominio e Importancia Relacionada con el Respeto a los Derechos Humanos.	244
Gráfica N° 83: Dominio e Importancia Relacionada con los Procesos de Inclusión Educativa.....	245
Gráfica N° 84: Dominio e Importancia Relacionada con el Respeto a la Diversidad.....	246
Gráfica N° 85: Dominio e Importancia Relacionada con los Procesos de Resolución de Conflictos en Instituciones Educativas Policiales.	247
Gráfica N° 86: Dominio e Importancia Relacionada con el Manejo de Situaciones de Conflicto en el Aula.	248
Gráfica N° 87: Dominio e Importancia Relacionada con la Resolución de Problemas de Aprendizaje.	249
Gráfica N° 88: Resumen de Competencia de Fundamento Pedagógico General.....	250
Gráfica N° 89: Resumen de Competencias Pedagógico-Didácticas.	250
Gráfica N° 90: Resumen de Competencias Directivas.....	251

Gráfica N° 91: Resumen de Competencias Investigativas	251
Gráfica N° 92: Resumen de Competencias Digitales.	252
Gráfica N° 93: Resumen de Competencias Sociales	252



INTRODUCCIÓN

En el debate educativo actual, uno de los temas que aparecen en la agenda de la educación superior es lo relacionado con la formación de los docentes que se desempeñan en el nivel superior. Esta preocupación tiene dos grandes explicaciones, una exógena y otra endógena.

Desde la perspectiva exógena, la sociedad contemporánea ha vivido cambios radicales que han tenido una incidencia directa en el mundo universitario. Una de las manifestaciones es lo relacionado con el cambio tanto en el mundo tecnológico como en la socialización de las personas. Los cambios en el mundo tecnológico han ocasionado que tanto la producción, el almacenamiento y la distribución de conocimientos sea extremadamente acelerada. (IIPE, 2000)

La sociedad del conocimiento ha traído nuevas demandas a los docentes. Dentro de esas demandas están el poseer nuevas competencias que le permitan desempeñarse de manera eficiente.

En otras palabras, “La construcción de la sociedad del conocimiento coloca a las instituciones educativas y particularmente a la educación superior en un nuevo escenario de desafíos y responsabilidades ineludibles.” (Heras, 2017, p.67)

Desde la perspectiva endógena, cada día las instituciones del nivel superior se ven obligadas a enfrentar una creciente demanda. Pero no solo eso, esa demanda cada día es más diversa. Esta situación tiene su explicación en las nuevas condiciones de educabilidad con que llegan los alumnos.

Por otra parte, “A puertas de la tercera década del siglo XXI se puede observar un cambio en la forma como los estudiantes asumen la búsqueda del conocimiento. Las TICS han transformado a los jóvenes lo que implica transformar el ejercicio docente” (Clavijo, 2018, p.17).

Esta investigación aborda dos variables centrales. Por un lado, se aborda la naturaleza de las competencias. Por otro, el complejo tema de las Competencias Pedagógicas de los docentes universitarios.

Concretamente el propósito de la investigación es evaluar el nivel de dominio de las competencias pedagógicas para diseñar una propuesta de formación que mejore el trabajo pedagógico de los docentes.

La necesidad de evaluar las competencias pedagógicas que poseen los docentes universitarios, tiene como condicionante lo que sucede en el contexto social.

El entorno cambiante y exigente que experimenta la sociedad del conocimiento requiere que la educación superior y el mercado laboral cuenten con una capacidad de adaptación y actualización. Los modos de vivir, entender, aprender y enseñar están permanentemente en cambio y en transformación. (Romero, 2019)

Es importante reconocer que evaluar y mejorar las competencias pedagógicas puede convertirse en una condición necesaria para mejorar el trabajo docente. Este aspecto está directamente relacionado con el trabajo de aula, fundamentalmente con los aspectos metodológicos.

De esta forma, “Otro componente importante que cimienta el uso de las metodologías activas es promover el aprendizaje autodirigido, garante de un mayor y mejor aprendizaje, desarrollando en el alumnado competencias metacognitivas.” (Gómez, Rojo, & Rey-Baltar, 2018, p.121)

Este trabajo consta de cuatro grandes partes:

La primera aborda la Construcción del Objeto de Estudio. En este apartado se hace énfasis en el análisis contextual que permiten delimitar y construir la evaluación de las competencias docentes como objeto de investigación. Se plantean las preguntas de investigación, los objetivos, la justificación y delimitación de la investigación. También el Marco Metodológico. Destaca en este apartado, la metodología, enfoque, tipo de estudio y los aspectos operativos de la investigación.

La segunda aborda el Fundamento Teórico. Aquí hay dos aspectos a destacar: en primer lugar, se aborda los antecedentes, la naturaleza y el debate actual sobre las competencias; en segundo lugar, las competencias pedagógicas que poseen los docentes universitarios: sus antecedentes, naturaleza y el debate actual.

La tercera parte aborda el problema relacionado con los resultados del trabajo empírico. Se trata de analizar el dominio e importancia que tienen las Competencias Pedagógicas y las posibilidades para la reconstrucción de la educación policial.

Se espera que esta tesis sirva para la toma de decisiones que permitan mejorar el trabajo docente y, en consecuencia, el impacto que tiene la educación policial en la vida de los hondureños.

PARTE I.- MARCO METODOLÓGICO

CAPÍTULO 1.- CONSTRUCCIÓN DEL OBJETO DE ESTUDIO

1.1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Actualmente se vive una época de grandes y vertiginosos cambios. Los mismos alcanzan diversas esferas de la sociedad. La educación -y más concretamente las políticas educativas- no escapan a tales cambios. (Morel & Soleno, 2018)

En consecuencia, a diferencia de antes, hoy ser un docente ya no significa vivir en la certidumbre. Con los cambios actuales la tarea educativa se convierte en un espacio de incertidumbre. En consecuencia, el conocimiento que se aprendió se tiene que estar renovando permanentemente.

Hoy existe un consenso casi generalizado sobre el papel y la importancia de la educación. La contribución que esta puede hacer al desarrollo de un país deja pocas dudas. Los economistas contemporáneos afirman que el futuro de los países no dependerá de las armas sino, en gran parte, del conocimiento que su población posea, esto es, del capital humano suficientemente calificado. (Schwab, 2017)

En palabras de Drucker, (1996), “El recurso económico básico, el “medio de producción”, para utilizar el término de los economistas, ya no es el capital ni los recursos naturales (el “suelo” de los economistas) ni la “mano de obra”. *Es y será el saber.*” (p. 14)

Vale decir, los cambios en la sociedad implican cambios en la educación. Se puede afirmar que los nuevos problemas de la sociedad poco a poco se están convirtiendo en nuevos problemas de la

educación superior. Tanto universidad como sociedad se interrelacionan y condicionan mutuamente.

Esta investigación asume que con los cambios que se dan en la sociedad actual:

Las Tecnologías de la Información y la Comunicación constituyen uno de los elementos más destacados y característicos de nuestra sociedad lo que hace que inevitablemente también configuren, influyan y determinen algunos de los aspectos que forman parte de la realidad educativa actual. (Gutiérrez, 2014, p. 52)

Tal como sostiene Heras (2017), “La formación pedagógica del profesor universitario se corresponde con la necesidad de profesionalizar la docencia universitaria, por lo que es importante entenderla desde una noción de cambio.” (Heras, 2017, p. 65)

En este sentido, la necesidad de evaluar las competencias pedagógicas que poseen los docentes universitarios, tiene como condicionante lo que sucede en el contexto social.

El entorno cambiante y exigente que experimenta la sociedad del conocimiento requiere que la educación superior y el mercado laboral cuenten con una capacidad de adaptación y actualización. Los modos de vivir, entender, aprender y enseñar están permanentemente en cambio y en transformación. (Romero, 2019, p. 25)

Estos cambios se han reflejado en el Sistema de Educación Policial de Honduras. Justamente por esta razón, se ha emprendido una Reforma Integral de la Educación Policial.

Tal como hemos sostenido, “la reforma de la educación policial en Honduras ha sido la encargada de generar alternativas pedagógicas que contribuyan a la construcción de la nueva identidad profesional policial.” (Solenó, 2017, p. 35)

De esta forma:

El proceso de reforma de la educación policial, puede decirse que, es la clave del fenómeno a partir del cual los cuerpos de policía están haciendo la transición de la Policía de Régimen a Policía Comunitaria en términos de talento humano, en un primer momento, y en los protocolos y procedimientos de actuación y de prestación del servicio policial, en un segundo momento. (Gómez, 2017, p. 21)

Uno de los pilares de esta reforma es lo relacionado con la creación de la Carrera Docente Policial. Hay que hacer notar que tradicionalmente la educación policial trabajó con docentes por hora y con instructores policiales. Hoy se configura un equipo docente de planta que permite transformar las prácticas pedagógicas.

Se entiende la Carrera Docente Policial como:

el ejercicio del campo profesional especializado de la docencia policial por expertos y especialistas tanto en la ciencia policial como en la pedagogía y didáctica policial, regulados por políticas y disposiciones claras que norman el acceso, la permanencia y el egreso de la docencia policial. (Gómez, 2017, p. 24)

Por otra parte, la Dirección Nacional de Educación Policial plantea como Política Educativa número 9: **La Profesionalización, Especialización e Institucionalización de la Docencia como un**

Campo Laboral con Sentido de Desarrollo Profesional de Carrera.

La conforman varios componentes que brindan practicidad a dicha política, estos son:

- la actualización y capacitación docente para todos aquellos docentes en ejercicio activo en las academias policiales;
- la profesionalización y especialización en docencia policial para aquellos docentes policiales que ya cuentan con formación inicial como docentes; (...)
- el desarrollo de la formación de formadores policiales; y
- la institucionalización de la Carrera de Docente Policial, que fije las normas de ingreso a la docencia policial, las normas de desempeño de la docencia policial, las normas de evaluación del desempeño de la docencia policial, las normas de asignación y rotación entre academias de los docentes policiales, las normas de promoción en la docencia policial y las normas de egreso de la docencia policial. (DNEP, 2018b, p. 43)

Por su lado, el Plan Estratégico de la Dirección Nacional de Educación Policial, plantea la “Política de Gestión Pedagógico-Curricular para el Aseguramiento de la Calidad de la Educación Policial.”

Esta política:

Busca garantizar que lo que se diseña en términos de formación se ejecuta y se logra, con los estándares de calidad establecidos; (...): i) la gestión pedagógico-curricular, ideada como acompañamiento docente a partir de herramientas pedagógicas que anclan el diseño curricular en las necesidades del aula; ii) la presencia concurrente o permanente de

especialistas o expertos en áreas disciplinarias aplicadas a la función policial; iii) el ejercicio de la docencia a partir del diseño curricular y herramientas de concreción didáctica como guías de planificación didáctica, herramientas de evaluación de los aprendizajes y del desarrollo de competencias, y a partir del uso de material instruccional (...) (DNEP, 2018a, p. 8)

Por último, el Sistema de Educación Policial ha dado importantes pasos para la consolidación de un Modelo Pedagógico:

En este contexto, las instituciones formadoras de policías tanto de la escala básica como de Oficiales, van dando paso a modelos de formación más flexibles, más adecuados al contexto social y laboral policial. En este proceso, el SEP, plantea como una estrategia formativa, el Modelo de Formación Policial Basado en Competencias Profesionales Policiales. (DNEP, 2018c, p. 26)

Ahora, en Honduras la formación policial se realiza con enfoque de competencias y desde la filosofía de Seguridad Comunitaria.

Al respecto, hay autores que sostienen la relación directa entre el Modelo Pedagógico que adopta una institución y la formación de los docentes. De esta forma, "(...) si asumimos un paradigma de formación universitario basado en competencias, es imprescindible contar con profesores competentes en el ejercicio de la docencia." (González; López & Valdivia, 2017, p. 123)

Es en este contexto que se realiza la presente investigación. Se trata de evaluar el nivel de dominio de las Competencias Pedagógicas que poseen los docentes que se desempeñan en el Sistema de Educación Policial, para el diseño de una propuesta formativa que mejore su desempeño laboral.

1.2. PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN

¿Cuál es el nivel de dominio e importancia de las Competencias Pedagógicas que poseen los docentes del Sistema de Educación Policial de Honduras como parte de su Formación Pedagógica?

1.3. SUBPREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

1. ¿Cuáles son los modelos de formación basada en competencias y su configuración actual?
2. ¿Cuáles son las tendencias actuales sobre las Competencias Pedagógicas de los docentes universitarios?
3. ¿Cuáles son los indicadores del nivel de dominio e importancia de las Competencias Pedagógicas de los docentes del Sistema de Educación Policial?
4. ¿Cuál es la percepción que tiene el equipo directivo de los centros de educación policial, sobre el dominio de las Competencias Pedagógicas que tienen los docentes que se desempeñan en el Sistema de Educación Policial?

1.4. OBJETIVOS

1.4.1. OBJETIVO GENERAL

Analizar el nivel de dominio y la autopercepción de la importancia de las Competencias Pedagógicas que poseen los docentes del Sistema de Educación Policial de Honduras.

1.4.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

1. Analizar los diferentes modelos de formación basada en competencias.
2. Determinar las tendencias actuales sobre las Competencias Pedagógicas de los docentes universitarios.

3. Analizar los diversos indicadores que permiten comprender el nivel de dominio e importancia de las Competencias Pedagógicas de los docentes del Sistema de Educación Policial.
4. Analizar la percepción que tiene el equipo directivo de los centros de educación policial, sobre el dominio de las Competencias Pedagógicas que tienen los docentes que se desempeñan en el Sistema de Educación Policial.

1.5. CONTEXTUALIZACIÓN

La investigación se realizará considerando varios componentes fundamentales: tiempo y espacio. A continuación, se describe cada uno de ellos:

En cuanto a tiempo, la investigación es sincrónica en tanto que pretende evaluar las Competencias Pedagógicas que poseen los docentes que se desempeñan en la actualidad en el Sistema de Educación Policial. El estudio se desarrollará en el año 2020, en donde se desarrollará la evaluación del nivel dominio de las Competencias Pedagógicas de los docentes del Sistema de Educación Policial.

Por su lado, el espacio o territorio donde se realizará la investigación será el Sistema de Educación Policial de Honduras con sede principal en la ciudad de Tegucigalpa. Por su naturaleza del nivel superior, incluye los siguientes Centros Educativos Policiales:

- a. La Universidad Nacional de la Policía de Honduras (UNPH),
- b. La Academia Nacional de Policía (ANAPO),

De manera general, se describen los centros donde se desarrollará la investigación:

a) Universidad Nacional de la Policía de Honduras (UNPH)

Es el centro de estudios policiales del nivel de Educación Superior dependiente de la Dirección Nacional de Educación Policial. Es donde se “forma, capacita, especializa y perfecciona al talento humano de la institución policial.” (SEP, 2013a, p.13)

En su oferta académica la UNPH desarrolla cursos de ascenso para la Escala Inspectoral tanto de Oficiales Regulares como de los Oficiales de los Servicios para optar al grado inmediato superior. Al mismo tiempo desarrolla dos carreras de licenciatura y, a través de la Dirección de Postgrado desarrolla la Maestría en Seguridad Humana, la Maestría en Criminología, la Maestría en Políticas Públicas y Gestión de la Seguridad y la Especialidad en Gestión Integral de la Seguridad Privada y la Especialidad en Criminalística. Actualmente está en proceso de aprobación la Maestría en Política Criminal, la Maestría en Victimología y en proceso de diseño el Doctorado en Seguridad y Sociedad.

En la actualidad la Universidad Nacional de la Policía de Honduras, se ha convertido en una universidad gestora que permite articular el Sistema de Educación Policial.

b) Academia Nacional de Policía (ANAPO)

La ANAPO se encuentra localizada en la Ciudad de La Paz, departamento de La Paz, “funciona como Unidad de Pregrado de la Universidad Nacional de la Policía de Honduras/UNPH” (SEP, 2013a, p.16)

Además, es la institución académica responsable de la formación inicial de los futuros Oficiales de Policía con el objeto de proveer el talento humano profesional, especializado, idóneo que demanda la Policía Nacional de Honduras. La ANAPO forma integralmente en concordancia a las necesidades de la Policía Nacional y la sociedad hondureña.

En su oferta académica este centro educativo contempla tres programas académicos importantes para la institución policial: i) una Licenciatura en Ciencias Policiales; ii) una Licenciatura en Investigación Criminal; iii) una Licenciatura en Administración Policial.

1.6. JUSTIFICACIÓN

Desde la perspectiva de la importancia de la investigación, el estudio busca concurrir a la búsqueda de soluciones adecuadas al fenómeno de la formación y desempeño docente en el Sistema de Educación Policial. Es necesario recordar que, en la tradición policial, la formación y desempeño docente no fue considerado un tema de política educativa. Diversos diagnósticos elaborados sobre la problemática policial nos muestran la necesidad de fortalecer la formación policial y fundamentalmente la formación de los docentes que en este sistema laboran. (SEP, 2013a)

Por su lado, Gómez (2017), plantea la necesidad de transformar el Sistema de Educación Policial mediante la generación de líneas estratégicas de implementación de una Formación Pedagógica para docentes policiales que permita fortalecer la capacidad de los miembros de la institución policial en el desempeño de sus funciones sociales, policiales y de docencia que demuestren eficiencia,

efectividad y dominio de Competencias Pedagógicas, con el propósito de mejorar significativamente la calidad de la educación policial.

Los grandes desafíos que plantea el mundo actual vinculados directamente a las instituciones educativas policiales, entre ellas la acreditación, certificación institucional¹ y de carreras, la internacionalización de la educación, la mejora de la infraestructura educativa, la incorporación de las tecnologías de la información y la comunicación y la constitución de una planta docente de alto nivel; son fundamento para enmarcar esta investigación de manera que asegure en los futuros funcionarios policiales competencias profesionales al servicio de la sociedad, respetuosos de las leyes y garantes en materia de Derechos Humanos.

La investigación adquiere sentido y razón de ser por las características de la sociedad contemporánea. “Por las razones expuestas, la formación del profesorado desde hace algunas décadas se ha convertido, tanto en los países desarrollados como en los países en vías de desarrollo, en una necesidad de primer orden mundial.” (Moscoso & Hernández, 2015, p. 144)

Por otro lado, se sostiene que “La formación de los profesores universitarios es un tema fundamental a la hora de pensar la calidad de la enseñanza de los profesionales y cualificar el aporte del recurso humano en la sociedad.” (González & Malagónlez, 2015, p. 291)

¹ Al respecto el Sistema de Educación Policial se sometió a un proceso de Acreditación Internacional de Alta Calidad. En el mes de octubre de 2019, le fue notificada que es el primer Sistema de Educación Policial en América Latina, en ser Acreditado por la Red de Internacionalización Educativa Policial (RINEP).

Por otro lado, hay diversos estudios que denuncian el lugar que ocupa la formación pedagógica en el nivel superior. Se sostiene que:

Es claro que la formación pedagógica en los programas de pregrado es un campo un tanto descuidado en las universidades, desde el supuesto de que el conocimiento sobre la disciplina particular (química, biología, etc.) suple la necesidad de formación en pedagogía y didáctica; cuando la institución quiere aportar a la formación de los profesores, lo hace a través de especializaciones o diplomados que abordan temáticas sobre el conocimiento pedagógico general, desligado del conocimiento asociado a la enseñanza de la disciplinas particulares. (González & Malagónlez, 2015, p. 296)

Por esta y otras razones, se requiere el desarrollo de una investigación que permita evaluar el nivel de dominio de las competencias pedagógicas que tienen los docentes que se desempeñan en el Sistema de Educación Policial.

(...) la relevancia de evaluar las competencias docentes radica en que son los responsables de implementar, organizar y evaluar los programas educativos de la institución en la que laboran. Así, este proceso comienza con una autoevaluación basada en criterios orientados hacia el desempeño global del profesorado con la finalidad de valorar el dominio alcanzado en las áreas relacionadas con la planificación, la tutoría, el enfoque metodológico, la tecnológica y la evaluativa con la finalidad de elaborar el diagnóstico sobre las fortalezas y debilidades de la comunidad académica

para así establecer procesos de formación continua (Palominos, et al., 2014), citado por (Morán; Cerecedo, & Ortiz, 2015, p. 59)

De esta manera se pretende que el resultado de esta investigación sea generar a nivel directivo la implementación de una nueva política educativa relacionada con la formación docente, considerando para ello la experiencia en cada uno de los campos que conforman la ciencia policial con una formación pedagógica sólida al servicio de la institución policial y del sistema educativo policial hondureño.

En segundo lugar, desde la perspectiva de la Justificación de la Investigación, el estudio es pertinente, por un lado, porque toma en consideración la “Línea de Investigación 2: Formación Docente.” En este contexto, se inserta en el “Área: Políticas de Formación Docente.”. Ambos aspectos son pertinentes y relevantes en tres aspectos: i) en la naturaleza del Programa de Doctorado; ii) en la naturaleza de la Líneas de Investigación de la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán; iii) en la naturaleza y posibilidades de desarrollo del Sistema de Educación Policial. Es una investigación que pretende generar estrategias para la toma de decisiones.

Por otra parte, la investigación se justifica porque toma como base el marco de la Planificación Estratégica del Estado de Honduras, que, en lo relacionado a seguridad plantea el objetivo nacional N°2: “Honduras desarrollándose en democracia, con seguridad y sin violencia” (Poder Legislativo, 2009, pág. 9). Lo anterior marca la ruta que debe guiar y adoptar la Policía Nacional a través del Sistema de Educación Policial para cumplir con la Visión de País 2010 – 2038 en el largo plazo.

De igual forma la Secretaría de Estado en el Despacho de Seguridad en su Marco Estratégico Institucional 2015-2022, se planteó el Objetivo Estratégico N°1 “Mejorar la confianza ciudadana mediante una reforma policial efectiva”, incluye entre otros el objetivo operativo N°1.6 Perfeccionar el Sistema de Educación Policial. (SEDS, 2015 - 2022)

Por su lado, el Plan Estratégico de la Dirección de Educación Policial 2018-2020, en su **Línea Estratégica 5: Profesionalización de Docentes e Instructores de la DNEP**, prescribe la necesidad de evaluar las Competencias Pedagógicas que poseen los docentes que se desempeñan en el Sistema de Educación Policial y la necesidad de establecer un Plan de Mejoramiento.

En este sentido, **se justifica la investigación en tanto que propone estrategias concretas para diagnosticar y mejorar la capacidad instalada del recurso docente policial para la implementación de nuevas estrategias de seguridad en materia educativa para la institución policial y su Sistema Educativo Policial, a fin de formar a los nuevos funcionarios policiales bajo un modelo educativo actualizado e innovador, que dé respuesta a las demandas de seguridad de la población hondureña.**

CAPÍTULO 2.- METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN

En este apartado, se presentan los elementos que configuran el ámbito metodológico y de tratamiento de la información, desde el enfoque, diseño y tipo de investigación, así como las categorías de análisis propias del estudio. Muestra de informantes y el tipo de instrumental que se empleará para extraer la información.

2.1. ENFOQUE

La metodología a emplear es de carácter mixto, asumiendo que este es oportuno para la comprensión de las distintas fuentes de información (Flick, 2007) y, a su vez, por el carácter innovador de este enfoque (Salgado, 2007). En este estudio en particular es apropiado comprender los escenarios actuales y visión prospectiva de cara a la formación pedagógica en el Sistema de Educación Policial de Honduras, a partir del dominio de las Competencias Pedagógicas de los docentes.

En este estudio se considera que los paradigmas cuantitativo y cualitativo son fundamentales para alcanzar altos niveles de objetividad en las investigaciones, consideramos que juntos se complementan adecuadamente para lograr mayores estándares de veracidad en las investigaciones delimitadas en los estudios científico-sociales. En este sentido, la meta de la investigación mixta no es remplazar a la investigación cuantitativa ni a la investigación cualitativa, sino utilizar las fortalezas de ambos tipos de indagación combinándolas y tratando de minimizar sus debilidades potenciales. (Hernández, Fernández, & Baptista, 2014)

Por esta razón, se evidencia la necesidad del enfoque mixto en la investigación hacia la complementación de saberes desde lo visible y lo rebuscado en las concepciones colectivas de una determinada

sociedad en este caso. Encontrándonos que no son opuestos, sino más bien complementarios.

2.2. TIPO DE DISEÑO

En primer lugar, esta es una investigación descriptiva. Su naturaleza la condiciona. En este sentido, se puede afirmar que las investigaciones descriptivas son las que se caracterizan por utilizar variables que se llevan a estudio independiente unas de otras con el fin de describirlas. Consiste básicamente en llegar a conocer situaciones y actitudes a través de la descripción de actividades, objetos y personas.

Su meta no se limita a la recolección de datos, sino a la predicción e identificación de las relaciones que existen entre dos o más variables. Y es aquí en el encuentro de estas relaciones de las distintas variables donde se debe ser muy cuidadoso de la no influencia en los datos ya que eso haría tan subjetiva la investigación que carecería de científicidad.

Por lo tanto, este estudio es descriptivo y se desarrolla con el propósito de resolver problemas que surgen en todo tipo de instituciones ya sean estas educativas, comerciales, gubernamentales, industriales, etc. En nuestro caso, la investigación se desarrolla para diagnosticar e identificar el nivel de dominio de las Competencias Pedagógicas de los docentes que se desempeñan en el SEP.

(...) una de las funciones principales de la investigación descriptiva es la capacidad para seleccionar las características fundamentales del objeto de estudio y su descripción detallada de las partes, categorías o clases de ese objeto. (Bernal, 2010, p. 113)

En consecuencia, se consideró dos marcos interpretativos adecuados a dos tipos de fuentes de información² que se emplearán en el estudio pretendido: **a) Docentes**, mediante un cuestionario que permitirá evaluar el nivel de dominio e importancia de las competencias pedagógicas que poseen los docentes, este análisis es apropiado para grupos naturalmente constituidos (García, Alfaro, Hernández, & Molina, 2006), **b) Directivos**, cuya información será sistematizada a partir de las entrevistas a profundidad, las que según McDonald y Walker (1977) citado por Perez (2001), consiste en descubrir las propiedades a la cual pertenece el caso estudiado.

Se hará uso del marco interpretativo mediante el uso de la entrevista a profundidad, en el caso de los directivos identificados criterialmente, siendo que se busca entender el argumento del entrevistado, de cara a la formación policial, y desmenuzar los significados de sus experiencias y opiniones. Este, según Steiner (1990), citado por Alvarez-Gayou (2007), lo define como un proceso que permite obtener descripciones del mundo y experiencia del entrevistado respecto a los significados de los fenómenos descritos. En el caso de los análisis de fragmentos de texto de los casos a los cuales se tenga acceso se hará acopio del análisis de discurso.

² Fuentes: a) Docentes, b) Directivos.

2.3. MATRIZ DE OPERACIONALIZACIÓN DE VARIABLES

Considerando lo manifestado en los apartados anteriores, respecto a los componentes del presente estudio, se presenta la operacionalización de variables en la siguiente matriz:

Tabla N° 1: Matriz de Operacionalización de Variables

VARIABLES		INDICADORES Y CRITERIOS	
NOMBRE	DEFINICIÓN	INDICADORES	CRITERIOS
Ámbito de competencias pedagógico-didácticas	Las COMPETENCIAS PEDAGÓGICO-DIDÁCTICAS es el conjunto de capacidades docentes que comprende la transferencia, la trasposición, el diseño y desarrollo de modelos, estrategias y técnicas organizadas según la naturaleza del	1. Capacidad para diseñar y desarrollar diversas alternativas de Planificación Didáctica;	Alternativas y formatos de Planificación Didáctica para: 1.1. Planificar Clases Magistrales; 1.2. Planificar Seminarios; 1.3. Planificar Laboratorios; 1.4. Planificar Talleres de Reflexión; 1.5. Planificar Talleres de Aplicación; 1.6. Planificar Simposios;

conocimiento y según las necesidades del alumnado.	1.7. Planificar la enseñanza basada en Proyectos; 1.8. Planificar enseñanza basada en Resolución de Problemas; 1.9. Planificar la enseñanza basada en Estudios de Casos; 1.10. Planificar la enseñanza basada en Mapas Conceptuales; 1.11. Planificar Pasantías.
2. Capacidad para el dominio de fundamentos y procedimientos didácticos pertinentes al quehacer educativo relacionada con la enseñanza;	Alternativas de enseñanza relacionadas con: 2.1. Desarrollar estrategias, técnicas y herramientas para el desarrollo de Clases Magistrales; 2.2. Desarrollar estrategias, técnicas y herramientas para el desarrollo de Seminarios;

-
- 2.3. Desarrollar estrategias, técnicas y herramientas para el desarrollo de Laboratorios;
 - 2.4. Desarrollar estrategias, técnicas y herramientas para el desarrollo de Talleres de Reflexión;
 - 2.5. Desarrollar estrategias, técnicas y herramientas para el desarrollo de Talleres de Aplicación;
 - 2.6. Desarrollar estrategias, técnicas y herramientas para el desarrollo de Simposios;
 - 2.7. Desarrollar estrategias, técnicas y herramientas para el desarrollo de la enseñanza basada en Proyectos;
 - 2.8. Desarrollar estrategias, técnicas y herramientas para
-

el desarrollo de la enseñanza basada en Resolución de Problemas;

2.9. Desarrollar estrategias, técnicas y herramientas para el desarrollo de la enseñanza basada en Estudios de Casos;

2.10. Desarrollar estrategias, técnicas y herramientas para el desarrollo de Enseñanza basada en Mapas Conceptuales;

2.11. Desarrollar estrategias, técnicas y herramientas para el desarrollo de Pasantías.

3. Capacidad para diseñar Alternativas y formatos y desarrollar diversos relacionados con la evaluación de

modelos y estrategias aprendizaje basado en de evaluación de los competencia en las siguientes aprendizajes adquiridos alternativas pedagógicas:

por los alumnos, mediante el desarrollo de competencias tanto generales como específicas;

3.1. Desarrollar estrategias de evaluación para Clases Magistrales;

3.2. Desarrollar estrategias de evaluación para el desarrollo de Seminarios;

3.3. Desarrollar estrategias de evaluación para el desarrollo de Laboratorios;

3.4. Desarrollar estrategias de evaluación para Talleres de Reflexión;

3.5. Desarrollar estrategias de evaluación para Talleres de Aplicación;

-
- 3.6. Desarrollar estrategias de evaluación para el desarrollo de Simposios;
 - 3.7. Desarrollar estrategias de evaluación para la enseñanza basada en Proyectos;
 - 3.8. Desarrollar estrategias de evaluación para la enseñanza basada en Resolución de Problemas;
 - 3.9. Desarrollar estrategias de evaluación para la enseñanza basada en Estudios de Casos;
 - 3.10. Desarrollar estrategias de evaluación para la enseñanza basada en Mapas Conceptuales;
-

3.11. Desarrollar estrategias de evaluación para el desarrollo de Pasantías.

4. Capacidad para diseñar y desarrollar procesos y procedimientos para el uso de material didáctico significativo;	Alternativas para: 4.1. Elaborar de material didáctico tanto en entornos físicos como digitales; 4.2. Diseñar Herramientas para el uso de material didáctico tanto en entornos físicos como digitales; 4.3. Diseñar Herramientas para la evaluación de material didáctico tanto en entornos físicos como digitales.
---	---

		5. Capacidad para desarrollar procesos de Gestión Curricular en el aula que permitan el respeto a la diversidad, a los distintos estilos de aprendizaje, generando procesos efectivos de inclusión educativa;	Alternativas para: 5.1. Diseñar y desarrollar herramientas e instrumentos para el diagnóstico de saberes previos según el campo de conocimiento del Espacio Curricular; 5.2. Diseñar y desarrollar de Herramientas e instrumentos para el diagnóstico de estilos de aprendizaje; 5.3. Diseñar y desarrollar estrategias para la atención a la Diversidad en el marco de una Pedagogía Inclusiva.
Ámbito de competencias	Las competencias pedagógico-digítales es el conjunto de	1. Utilizar de forma correcta las	Alternativas para: 1.1. El conocimiento y uso de diferentes herramientas

pedagógico-digítales	capacidades docentes que comprende la transferencia, la transposición, el diseño y desarrollo de modelos, estrategias y herramientas digitales que favorecen el trabajo docente y que mejoran significativamente el acceso a la información, la pedagogización de contenidos digitales, la búsqueda adecuada de información válida y el diseño y aplicación de herramientas para el trabajo pedagógico relacionado con la generación de	herramientas ofimáticas.	ofimáticas aplicadas a la función docente;
		2. Utilizar los buscadores técnicos y académicos ya sea para agregar datos e información o para procesar conocimiento.	1.2. La relación de lo planificado y la información dada por el docente haciendo uso de herramientas ofimáticas.
		3. Usar herramientas Web;	2.1. La relación y compromiso de la calidad de la información proveniente de fuentes certificadas, bases de datos, revistas especializadas que puedan ser utilizadas en el proceso educativo; 2.2. La búsqueda adecuada y significativa de información digital que permita mejorar el proceso de enseñanza.
			3.1. La relación del tema a desarrollar con la estrategia y

	aprendizajes significativos con contenidos digitales.		técnica didáctica a implementar, utilizando programas específicos de la materia y/o pedagógicos.
		4. Usar de forma idónea plataformas, espacios virtuales y <i>analítica-Web</i> para el desarrollo de competencias.	4.1. La relación del proceso enseñanza-aprendizaje y el uso idóneo de las TIC.
Ámbito de competencias pedagógico-directivas	Las COMPETENCIAS PEDAGÓGICO-DIRECTIVAS son la dimensión directiva del trabajo docente. Están integradas por el conjunto de saberes necesarios para la función directiva dentro	1. Capacidades relacionadas con la Gestión Institucional.	Alternativas para: 1.1. Diagnosticar los diferentes estilos directivos y su incidencia en la calidad de los aprendizajes; 1.2. Diseñar, monitorear y evaluar proyectos educativos; 1.3. Desarrollar procesos de supervisión educativa;

o fuera de los centros educativos.

1.4. Desarrollar procesos de resolución de conflictos en instituciones educativas policiales.

2. Capacidades relacionadas con la Gestión Administrativa.

Alternativas para:

2.1. Diseñar la Gestión de recursos materiales, humanos y financieros en el campo educativo;

2.2. Hacer el uso adecuado de las estadísticas educativas;

2.3. Usar adecuadamente los documentos administrativos que conforma la vida institucional.

3. Capacidades relacionadas con la Gestión Comunitaria

3.1. Capacidad para identificar espacios para el desarrollo de estrategias de vinculación

entre los centros educativos policiales y la comunidad;

3.2. Capacidad para el diseño, ejecución, monitoreo y evaluación de proyectos de vinculación con la comunidad.

Ámbito de competencias pedagógico-investigativas	Las competencias PEDAGÓGICO-INVESTIGATIVAS son la dimensión que comprende la relación del docente con la producción y reproducción reflexiva del conocimiento y de la práctica docente misma,	1. Manejar las principales normas de citación y de redacción científica.	1.1. Manejar adecuadamente el sistema APA como criterio de referenciación bibliográfica; 1.2. Manejar adecuadamente el manual de referencia bibliográfica utilizada por el Sistema de Educación Policial.
		2. Diseñar proyectos de investigación relacionados con el campo de su	2.1. Utilizar los diseños de investigación científica de forma adecuada al campo de actuación docente.

ya sea desde la investigación diagnóstica, la investigación aplicada o la investigación formativa.	desempeño laboral docente.		
	3. Manejar correctamente los instrumentos y técnicas de recolección de datos, según el diseño de investigación.	3.1. Diseñar de manera adecuada y pertinente diversos instrumentos de investigación;	
		3.2. Desarrollar procesos de investigación empírica desde una perspectiva interdisciplinaria.	
	4. Desarrollar investigación desde su práctica docente.	4.1. Diseñar proyectos de investigación en el aula	
		4.2. Diseñar y desarrollar proyectos de investigación acción	
Las competencias PEDAGÓGICO-SOCIALES hacen a la dimensión social que está	1. Desarrollar procesos de socialización secundaria respetando el sentido de	1.1. Desarrollar procesos de socialización secundaria y la conformación de la identidad institucional;	

Ámbito de competencias pedagógico-sociales	conformada por la capacidad y aptitud para la interacción, la convivencia y el trabajo colaborativo con otras personas a partir de la gestión de las emociones, la observancia de las pautas éticas y el marco jurídico-social construidos colectivamente. Son aquellas capacidades que le permiten al docente:	pertenencia a la institución policial.	1.2. Desarrollar estrategias para la construcción de la identidad profesional policial.
		2. Desarrollar y fomentar procesos educativos que promuevan la educación inclusiva y el respeto a la diversidad.	2.1. Diseñar estrategias que promuevan procesos de inclusión educativa en contextos de educación policial; 2.2. Desarrollar estrategias para fomentar el proceso de respeto a la diversidad con énfasis en grupos en condición de vulnerabilidad.
		3. Desarrollar procesos de mediación de conflictos como	2.1. Dominar fundamentos y procedimientos de mediación de conflictos;

- a. Interactuar apropiadamente con otras personas.
- b. Respetar las diferencias culturales fomentando la inclusión social.
- c. Buscar la construcción de la identidad social e institucional policial
- d. Participar activamente en las comunidades como generadores de cambio.

alternativa válida para el proceso de educación policial.

2.2. Generar procesos pedagógicos para definir estrategias de resolución de conflictos en el campo de actuación policial;

2.3. Evaluar procesos y procedimientos para la actuación docente y la formación de competencias en el campo de la resolución de conflictos.

2.4. POBLACIÓN Y MUESTRA

La Población está compuesta por docentes y directivos del Sistema de Educación Policial de Honduras.

2.4.1. MUESTRA CUANTITATIVA

La selección del muestreo cuantitativo responde a los objetivos de la investigación. Para el cumplimiento de tal fin, se realizó un filtro al personal docente y directivo del Sistema de Educación Policial, tomando en consideración las características que el estudio requiere. Para la homogeneidad de la población, se tomó en consideración los siguientes aspectos:

2.4.2. CRITERIOS DE SELECCIÓN DE LA POBLACIÓN

Criterio	Indicador
Laborar en el SEP como docente	> a un año en SEP
Escolaridad	Educación superior
Experiencia	> a un año como docente
Contrato laboral	Acuerdo (permanente)
Modalidad de la institución	Formación Inicial

En función de estas características se excluyeron las personas que laboraban en centros de formación continua y de especialización, así como las personas de reciente incorporación al sistema (< 1 año) y que cuentan con un tipo de contrato temporal. Tomando en consideración lo anterior, y aplicando los filtros correspondientes, la población con estas características suma un total de 90 docentes, quienes se disgregan de la siguiente manera:

2.4.3. POBLACIÓN DE FASE CUANTITATIVA

Institución	Cantidad de docentes
Universidad Nacional de la Policía de Honduras	21
Academia Nacional de Policía	26
Instituto Técnico Policial	43
Total	90

Es preciso aclarar que no fue necesario realizar un muestreo estadístico, de acuerdo a los criterios definidos ya que se tuvo acceso a toda la población, que se adecuaba a los criterios de selección.

Una vez definida las características y la población del estudio, se optó por definir el proceso de validez y confiabilidad del instrumento. Para esto se requirió de una muestra piloto con características similares a la muestra del estudio y con un alto grado de homogeneidad (Soriano, 2014). En relación a esto, se excluyó el criterio de modalidad de institución y se definió una muestra de 30 personas. El muestro para la prueba piloto se define a continuación:

2.4.4. MUESTRA PARA PRUEBA PILOTO

Institución	Cantidad de docentes
UNPH	15
Academia Nacional de Policía	15
Total	30

2.4.5. MUESTREO CUALITATIVO

Para la aplicación de los instrumentos cualitativos se utilizó un muestreo por conveniencia. Para la selección de la población se utilizaron algunos criterios, estos son los siguientes:

2.4.6. CRITERIOS DE SELECCIÓN PARA EL MUESTRO CUALITATIVO (DIRECTIVOS)

Criterio	Indicador
Laborar en el SEP como directivo	> a un año en el SEP
Escolaridad	Educación superior
Experiencia	> a un año como directivo en el SEP
Contrato laboral	Acuerdo (permanente)
Modalidad de la institución	Formación Inicial

En función de estas características se obtuvo un total de 6 personas diseminadas de la siguiente manera:

2.4.7. MUESTRA CUALITATIVA (DIRECTIVOS)

Institución	Cantidad de directivos
Universidad Nacional de la Policía de Honduras	3
Academia Nacional de Policía	1
Instituto Técnico Policial	2
Total	6

2.5. TÉCNICAS DE RECOLECCIÓN Y ANÁLISIS DE DATOS

Los instrumentos aplicados fueron dos: uno para medir la percepción sobre el nivel de importancia de las competencias pedagógicas en los docentes universitarios, y otro para medir el nivel de dominio de las competencias pedagógicas. El primero de ellos es unidimensional y consta de 78 reactivos, mientras que el segundo cuenta con 6 dimensiones distribuidos en 78 ítems. Las dimensiones de este instrumento son:

- Fundamentos pedagógicos generales
- Fundamentos pedagógicos – didácticos
- Competencias investigativas
- Competencias directivas
- Competencias digitales
- Competencias sociales

2.5.1. MUESTRA

La muestra para la prueba piloto fue de 30 personas. Los criterios de selección fueron similares a los de la población meta del estudio (docentes del Sistema de Educación Policial, contrato permanente y como mínimo un año de experiencia laboral). Las características demográficas de la muestra arrojaron como sexo predominante al femenino con un 60%, mientras que los hombres representan un 40%.

En cuanto al nivel académico, la mayor parte de la muestra ostenta estudios universitarios a nivel de licenciatura (66.7%), de especialidad 13.3% y maestría 13.3%, y en menor grado doctorados (6.7%). En relación a la edad, la mayoría de los participantes está en el rango de 31 a 41 años (60%), en menor proporción se encuentran

de 42 a 52 años (33.3%) y de 25 a 30 años (6.7%). En años de servicio, la mayoría de la muestra es de reciente ingreso, ya que el 86.7% tiene de 1 a 5 años, mientras que de 6 a 11 años solamente se encuentra el 6.7% y de 12 a 17 años el 6.6%.

2.5.2. PRUEBAS DE CONFIABILIDAD

Las pruebas de confiabilidad se realizaron por cada instrumento aplicado. El tipo de estadístico utilizado fue el Alfa de Cronbach, y se aceptaron las alfas mayores a $\alpha = .7$.

Los resultados de la consistencia interna en el instrumento para evaluar el nivel de importancia de las competencias pedagógicas de los docentes fueron satisfactorios ($\alpha > .7$, $\alpha = .958$) al obtener esta puntuación, no fue requerido eliminar ningún ítem, por ende, se conservaron los 78 reactivos iniciales.

Para el segundo instrumento (evaluación de dominios de competencia) el análisis de consistencia se realizó por cada dimensión. Los resultados del alfa de Cronbach para ellas fueron:

Tabla N° 2: Consistencia interna por dimensión

Dimensión		Alfa de Cronbach	Número de ítems iniciales
Fundamentos Generales	Pedagógicos	$\alpha = .889$	15
Fundamentos Pedagógicos– Didácticos		$\alpha = .917$	18
Competencias Investigativas		$\alpha = .929$	9
Competencias Directivas		$\alpha = .940$	14
Competencias Digitales		$\alpha = .866$	10
Competencias Sociales		$\alpha = .791$	11

De las 6 dimensiones, cinco obtuvieron resultados aceptables y no requirieron de la eliminación de ningún ítem. Para la dimensión sobre competencias sociales, se requirió la depuración de un ítem para aumentar la consistencia interna, y que de esta manera el alfa de Cronbach aumentara de manera significativa a .833, tal y como se demuestra en la siguiente tabla:

Tabla N° 3: Alfa de Cronbach

	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
P_4_68	.761
P_4_69	.805
P_4_70	.799
P_4_71	.751
P_4_72	.782
P_4_73	.753
P_4_74	.751
P_4_75	.737
P_4_76	.792
P_4_77	.729
P_4_78	.833

Los datos del cuestionario fueron recolectados por medio de la herramienta especializada Limesurvey, el instrumento se validó a nivel técnico por dos expertos para la correcta visualización por parte de los encuestados y en las validaciones internas todos los grupos de preguntas pasaron la prueba donde el software reportó que “Este grupo, por sí mismo, no contiene ningún error de sintaxis.” Lo que asegura el correcto funcionamiento del instrumento a la hora de aplicarlo.

La selección de la herramienta limesurvey para la recolección de los datos es por ser un software que ya ha sido utilizado en investigaciones de instituciones educativas internacionales y nacionales con gran éxito y permite una exportación de datos limpia a software estadísticos como SPSS, o datos tabulados a hojas de cálculo como Excel. Otra de las características que influyó en la elección es la facilidad de contestar el cuestionario en cualquier dispositivo electrónico con internet como teléfonos, tablets o computadoras personales.

La encuesta se aplicó durante 3 días donde se recolectaron 90 cuestionarios completos libres de datos nulos, procediendo a la exportación de la base datos y hojas de cálculo para su respectivo análisis.

Desde la perspectiva cualitativa se utilizó el Análisis del Discurso como técnica de investigación cualitativa. El Análisis del Discurso como estrategia metodológica se fue incorporando al campo educativo hace un poco más de tres décadas. Sin duda es la articulación de los aportes de la lingüística, el psicoanálisis y aportes concretos de la investigación cualitativa en el campo educativo. Como parte del enfoque cualitativo, se presenta como una herramienta útil para desarrollar procesos de investigación que antes tenían un abordaje más sencillo.

Para el caso, su utilidad ha sido comprobada en varios campos. El análisis de Entrevistas a Profundidad de actores claves es uno de ellos. Tal como lo plantea (Buenfil, 1991, p. 195)

Al interior de la educación escolar, el análisis de discurso puede contemplar cualquier evento significativo dentro del discurso escolar (como se mencionó anteriormente, de manera análoga al discurso

carcelario). Una práctica escolar específica debe, entonces, ser contemplada como un elemento diferencial de la constelación escolar.

Por ejemplo, si nos interesara analizar el discurso del maestro, tendríamos que considerarlo como un elemento cuya identidad se constituye *en* sus relaciones con otros elementos del discurso escolar: su posición jerárquica frente al alumno (como depositario del saber, diría Foucault), su posición como asalariado, su posición dentro de la estructura curricular de la institución, etc.; también se tendría que ubicar su discurso lingüístico como un elemento frente a otras modalidades discursivas (lenguaje corporal, ubicación espacial en el aula y fuera de ella, etc.).

Justamente por su utilidad, en esta investigación ha sido la técnica que ha permitido el abordaje metodológico de la parte cualitativa de la investigación. Vale decir, el discurso del equipo directivo, sobre tópicos específicos.

En este sentido, se aplicaron 6 instrumentos los cuales se analizaron mediante la construcción de determinadas tipologías que mantienen una coherencia y consistencia interna.

PARTE II.- FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

CAPÍTULO 1. LA NATURALEZA DE LAS COMPETENCIAS

1.1. ASPECTOS CONCEPTUALES

En general la definición de competencia es un concepto complejo y dinámico. Vale decir, incluye una cantidad de elementos que varían según los propósitos para que se usan. Se trata de un conjunto de conocimientos, procedimientos y actitudes que están articulados, coordinados e integrados, en el sentido que se materializan tanto en el “saber hacer” y el “saber estar”.

Se puede afirmar que en la actualidad hay tantos conceptos como autores que hacen referencia a ella. Hay poco consenso sobre la naturaleza y alcance de las competencias. Este fenómeno impide establecer con claridad una delimitación que permita diferenciar su aplicación en el mundo productivo y el mundo educativo. Por esta razón se requiere establecer los parámetros de lo que vamos a entender por competencia.

La literatura especializada plantea que las competencias consisten en un conjunto de capacidades, habilidades, destrezas y estrategias que se articulan, complementan y permiten servir como dispositivo para el ejercicio profesional. No se trata de un dominio específico, sino, de la combinación de diversos dominios de se ponen en práctica en contextos diversos. Por la amplitud del concepto, se dificulta una definición que abarque sus diferentes dimensiones.

Por su naturaleza, se puede afirmar que las competencias tienen diversas dimensiones y componentes. Es decir, “La competencia más bien es una zona de intersección en la que actúan tanto los

conocimientos como las habilidades para desarrollar acciones bien fundadas y eficaces.” (Thomas, 2015, p. 69)

Tal como hemos sostenido, el tema de las competencias no es algo nuevo. Sin embargo, “debe entenderse que si bien el discurso de las competencias no es nuevo, irrumpe con ímpetu a raíz de los cambios que se están dando en los distintos ámbitos de nuestra sociedad.” (Marín, 2017, p. 27)

Desde esta perspectiva, se puede afirmar que dada su naturaleza:

El concepto de competencia no es unívoco, se encuentran múltiples acepciones debido a que es multidimensional y se refiere a diferentes niveles del saber, (saber-saber, saber-hacer, saber-ser, saber-estar, saber-convivir). Su eje son los desempeños, el saber-hacer, en este hacer se articulan conocimientos, habilidades, actitudes, valores, y tiene que ser congruente con el contexto y con la complejidad del problema que se atiende para que sea un actuar responsable y efectivo. (Morales & Varela, 2015, p. 38)

Así, siguiendo a Marín (2017), se puede sostener que “La noción de competencia no se origina en un paradigma teórico único, ni proviene de una sola corriente psicopedagógica, su empleo y aplicación se da de conformidad con las necesidades y orientaciones específicas que cada institución considera darle.” (p. 28)

Un acercamiento importante al concepto de competencias, plantea que:

Si se acepta que las competencias son mucho más que una simple acumulación de contenidos-conocimientos se tendrían que concebir como unidades comprensivas asociadas a los tipos de saberes demandados por la UNESCO en el proceso formativo del individuo: saber-saber (conocimiento aislado en cada área de experticia); saber-hacer (saber integrado a la práctica procedimental del área de experticia); saber ser (asociado a los aspectos éticos y de compromiso con ese mismo saber, así como cualidades asociadas a la responsabilidad y deontología profesional, conocida también como conocimientos actitudinales). (Peña, 2016, p. 299)

En otras palabras, cuando hablamos de competencias estamos hablando de capacidades que se evidencian cuando se ponen en acción

(...) la adquisición de una competencia se debe evidenciar mediante la capacidad de una persona para orquestar un conjunto de atributos personales, tales como: conocimientos, habilidades, destrezas, intereses, actitudes, valores y otras disposiciones, en el logro o resolución exitosa de una tarea o problema existente en una situación del mundo real.” (Palominos; Mendez & Barrera, 2014, p. 13)

En otras palabras:

las competencias pueden ser vistas como comportamientos observables y habituales (matizados de iniciativa) desarrollados en un ambiente laboral determinado por las características sociales y culturales

de la organización, que permiten a una persona obtener éxito en una actividad o función es decir, “saber hacer en un con-texto” lo que incluye tácitamente la teoría y la práctica en el desempeño que en el contexto laboral-profesional del docente universitario implica su acción-actuación-creación para resolver situaciones pedagógicas y realizar actividades que aporten a la construcción y transformación de la realidad. (Peña, 2016, p. 300)

Otra noción bastante generalizada es sostener que “(...) las competencias individuales se pueden definir como repertorios de comportamientos puestos en práctica en el marco de las actividades profesionales.” (Salazar; Chiang & Muñoz, 2016, p. 3)

Esa complejidad interna, tiene un impacto significativo en el alcance de lo que se entiende por competencias. De lo anterior puede inferirse que hay dos aspectos importantes a considerar:

(a) Las competencias sólo son definibles en la acción: Esto significa que las competencias no se reducen ni al saber, ni al saber-hacer, por lo que tener el dominio de ciertas capacidades no significa ser competente. Es ir un poco más allá. Implica la movilización de las capacidades, es decir, saber utilizar adecuada y oportunamente dichos recursos cognitivos. (b) El contexto: (...) la competencia no puede entenderse al margen del contexto particular donde se pone en acción, pues ésta va muy de las manos con las condiciones específicas en las que se evidencia. (Ferreira, 2015, p. 20)

Se puede afirmar que las competencias son un conjunto de capacidades situadas y contextualizadas. Por esta razón, parece haber cierto consenso sobre la naturaleza de las competencias. Hablamos que las competencias son: i) transferibles; ii) aplicables a situaciones y contextos determinados; iii) multifuncionales; iv) constituyen un prerrequisito para desempeñarse a nivel personal de forma adecuado a lo largo de la vida, en el trabajo y en posteriores aprendizajes. (Tobón, 2010; Tobón 2013; Zabalza, 2012; Perrenoud, 2008)

Dicho en otras palabras, se puede afirmar desde la postura de diferentes autores que “Las competencias representan una combinación de atributos (con respecto al conocimiento y sus aplicaciones, aptitudes, destrezas y responsabilidades) que describen el nivel o grado de suficiencia con que una persona es capaz de desempeñarlos.” (Lomelí, 2015, p. 84)

Por otro lado, hay una corriente que cada día cobra más fuerza y que sostiene que el modelo de competencias no pasa de ser una moda. Que su impacto será mínimo o nulo en el campo educativo. Esta es una mirada apocalíptica de las competencias. Sin embargo, la existencia de experiencias no exitosas le da mayor fuerza a tal propuesta.

Por lo poderoso del concepto, el discurso sobre las competencias ha permeado diversos ámbitos laborales y académicos. Por su naturaleza, tanto el significado como el alcance adquieren ciertas variaciones que permiten su dinamismo:

En otros campos la noción de competencia se emplea para valorar desempeños al lograr un objetivo predeterminado o finalidad específica; es en ese sentido

que se habla de que una persona tiene habilidad, aptitud, o que es apta para realizar una tarea. (Marín, 2017, p. 28)

Lo novedoso en el campo de las competencias tiene que ver con la incorporación de la noción de capacidades. Este concepto se adecua a los diferentes contextos en el que se desarrollan:

La competencia desde el punto de vista de las capacidades, tiene tres elementos que definen el término:

- Capacidad donde se considera un conjunto de conocimientos, destrezas, habilidades y actitudes requeridas para conseguir resultados en una actividad laboral.
- Acción, entendida por la puesta en práctica de las capacidades para lograr un desempeño profesional deseado.
- Contexto, entorno cambiante donde se movilizan las capacidades.

Por lo tanto, la competencia es la combinación de un conjunto de capacidades que se movilizan para solucionar un problema en un entorno determinado. (Romero, 2019, p. 46)

Este capítulo aborda tanto la naturaleza como las distintas modalidades que presenta el complejo fenómeno de las competencias. Un aspecto fundamental que abordaremos es su aplicación en el campo educativo, sus principales críticas, el debate actual sobre su naturaleza, alcance y funcionalidad, así como las posibilidades de consolidación.

1.2. EVOLUCIÓN HISTÓRICA DE LAS COMPETENCIAS

Las competencias como concepto aplicado al mundo laboral y específicamente al mundo educativo, es de reciente uso. A la fecha no existe consenso sobre la fecha, el campo y la región en donde se comenzó a aplicar el concepto. Sin embargo, diversos autores sostienen que fue en el mundo laboral donde se comenzó a generalizar el término.

Hay otros autores que ubican su origen en el campo de la lingüística. Según Tobón (2013), hay cierto consenso en que el concepto de competencias fue acuñado por primera vez por Noam Chomsky, refiriéndose específicamente a la competencia lingüística que poseen las personas.

El tema de las competencias cobra auge en los últimos años. Ya para la década del sesenta se planteaba la necesidad de buscar personas competentes para su desempeño laboral.

Sin duda se trata de un concepto borroso y poco delimitado. Hay tantas definiciones y alcances de las mismas como autores que escriben o hablan sobre ellas. Tal como sostiene el SEP (2017):

El término competencia es complejo y ha sido usado de diferentes maneras. Desde quienes tienen una mirada reducida de la misma, hasta aquellos que sostienen la amplitud del concepto. Así, existen múltiples y variadas definiciones para el término “competencia”; pero un concepto generalmente aceptado establece que es un conjunto de conocimientos y habilidades efectivas para realizar

algunas actividades profesionales y laborales totalmente identificadas. (pág. 28)

Un primer enfoque sostiene que a partir de la década de los sesenta se presenta aplicado al mundo de la producción. Tal como lo define (McClelland, 1998, citado por Romero, 2012):

La competencia se inició observando primero a los trabajadores de mejor desempeño y de ese modo poder diferenciarlos de los menos productivos, en consecuencia la competencia representa la destreza más allá de las habilidades cognitivas tales como autoconciencia, autorregulación y habilidades sociales; mientras estas cualidades pueden ser inherentes de la personalidad de los individuos, la competencia laboral se encuentra básicamente relacionada con el comportamiento y al contrario de la inteligencia y la personalidad, la competencia puede ser aprendida mediante la formación, capacitación y desarrollo. (p. 55)

Siempre analizando la competencia laboral, hay otros autores que sostienen que los primeros estudios se desarrollaron en la década del 70. En esta misma línea, (Villaroel & Bruna, 2017), sostienen que “El concepto de competencia se utilizó por primera vez en los años 70, como resultado de investigaciones enfocadas en identificar las variables que permitían explicar el desempeño en el trabajo.” (p. 76)

No solamente en el continente americano se marca un cambio innovador al asumir la educación basada en competencias como una alternativa de mejora tanto en el desempeño laboral como con la productividad de las empresas y por ende de los sistemas educativos. Así:

En la década de 1980, la formación para el trabajo con base en competencias genera en Inglaterra y Australia reformas educativas que tuvieron como objetivos: fortalecer la competitividad de los trabajadores en el ámbito internacional, generar una fuerza laboral con la capacidad de ser flexible para adaptarse a los cambios en la producción, facilitar la educación continua acorde a los requerimientos de las empresas, orientar el sistema educativo con base en la demanda empresarial. (Tobón, 2005, p. 17)

De esta manera, la incursión de las competencias en educación, transitan desde la evaluación, hasta la definición de procesos iniciales de formación y fundamentación, así como la integración de distintos modelos experimentados en Francia como en España.

Desde otra perspectiva, la evolución histórica del concepto de competencia es la planteada por Tobón (2005), quien

Enuncia que las múltiples definiciones del concepto proviene debido a la confluencia de diversos aportes disciplinares y tendencias económicas y sociales, el inicio de este concepto como tal lo inicio las aportaciones de la lingüística de Chomsky y la psicología conductual de skinner en la década de los setentas, a partir de esto se desencadenaron múltiples críticas y reelaboraciones, tanto en la lingüística como en la psicología (conductual y cognitiva) y en la educación; el modelo conductual para el desarrollo de las competencias, aunque ha trascendido el esquema de estímulo respuesta, se basa en el comportamiento

observable, efectivo y verificable, concluyendo entonces así el desempeño. (pp. 314-315)

El concepto transita rápidamente desde la década de los setenta, ochenta y noventa, época que permite al concepto de competencias caracterizarse y definirse en el campo de la educación basada en competencias, de acuerdo a la naturaleza y concepciones de instituciones, organizaciones y autores.

A continuación, se presenta una matriz que describe las características, enfoques y aportes sobre competencias, construidas a lo largo de las últimas décadas:

Tabla N° 3: Características, Enfoques y Aportes Sobre Competencias

Autor	Enfoque	Aporte
Gary Becker, 1964.	Parte de la teoría neoclásica de productividad marginal igual a salario para una empresa representativa en condiciones de competencia perfecta.	Distingue entre dos tipos de formación que podrían proporcionar las empresas la formación general y la formación específica.
Tobón, 2005, 2013.	Se consolida la gestión del talento humano con base a competencias en el marco del proceso de Convergencia Europea de Educación Superior.	Facilita y va unido al proceso de integración del crédito académico como criterio rector del diseño curricular universitario.

OCDE, 2010.	Las caracteriza como aquellas habilidades necesarias para que los jóvenes sean trabajadores efectivos y ciudadanos de la sociedad del conocimiento del siglo XXI.	Plantea la importancia de las habilidades y capacidades para el siglo XXI
Márquez Ruíz y Valle, 2013.	Se analizó a profundidad la temática educación, trabajo y empleo y se particulariza en la Educación Basada en Competencias desde diversos ángulos: antecedentes históricos y conceptuales del enfoque de competencias, surgimiento y desarrollo del modelo de Educación basada en Competencias a nivel internacional y nacional.	Establece la vinculación entre las competencias adquiridas en la formación escolar y las competencias requeridas en el mercado de trabajo.
Le Boterf 1994 & Levy Leboyer, 1996.	El Estado francés en 1993, estimuló una visión basada en competencias, después de que la Agencia Nacional por el Empleo (ANPE), modificó sus modelos ocupacionales.	El principal aporte es que produjo severas observaciones del mundo académico.
	En Francia el movimiento por las competencias comenzó a desarrollarse durante los años 80, haciéndose notoriamente influyente a partir de los años 90, la irrupción del concepto competencia ha transcurrido	luego se conceptualizó en términos teóricos; finalmente pasó a un enfoque más crítico de esta.

	por diferentes etapas: el concepto apareció primero en algunas organizaciones como una idea, lo que indujo el desarrollo de instrumentos y herramientas para practicantes y consultores.	
Romero, 2012.	En Alemania el concepto de competencia siempre ha estado implícito en un sistema educacional y de formación vocacional (VET), pero que también incluye la tradición que proviene desde el tiempo de los artesanos, que define la teoría de la formación vocacional con su correspondiente pedagogía asociada a las ocupaciones.	Su énfasis principal ha estado puesto en priorizar el aprendizaje por sobre el resultado, la competencia ocupacional está ligada al término <i>beruf</i> (que normalmente significa ocupación)
	1996 el Sistema de Educación alemán adoptó un modelo denominado competencia en acción, desplazándose desde el concepto original que enfatizaba la estimulación personal al aprendizaje a otro orientado a los resultados.	Se propusieron currículum por áreas de aprendizaje en lugar de conocimiento relacionado con campos ocupacionales.

Fuente: elaboración propia en base a (Tobón, 2005, 2013), (OCDE, 2010), Márquez Ruíz Valle, (2013), (Le Boterf, 1994 & Levy Leboyer, 1996), Romero, (2012).

La adopción en Europa del concepto de competencias en educación, crece cada vez más y se extiende a otros continentes; reconociendo su origen en el mundo de la evaluación del desempeño de trabajadores de distintas empresas. Sin embargo, en esta década no se puede pasar por alto uno de los hitos históricos que contribuye a la construcción de una revolución educativa en Europa, lo anterior tiene como base que en “1999 la reunión de Bolonia agrupó a 29 países europeos con el fin de identificar un marco común para las titulaciones, un sistema de movilidad de estudiantes, profesores y profesionales con créditos compatibles, así como el fortalecimiento de la calidad de la enseñanza con base en competencias”. (Castillo Morales, (2014), citado por Romero, (2012), p. 3)

El proceso evolutivo del concepto también ha tenido distintas acepciones y proviene de distintos modelos de experimentación en su aplicación al campo educativo. A continuación, se presenta una matriz que contiene tres modelos que conforman los principales antecedentes históricos del debate del término Competencias.

Tabla N° 4: Antecedentes del debate inicial de la educación basada en competencias

Enfoque propuesto por Echeverría (2004)	Modelo Británico década 80	Modelo Austriaco
Es un enfoque centrado en la tarea: se relaciona con la ejecución de actividades	Este modelo centra su interés en la evaluación de competencias en función de normas del medio laboral	Una primera dimensión privilegia la dimensión cognitiva y se define como el conjunto de habilidades, destrezas y conocimientos que podría ser aplicado a una ocupación

especialmente relacionadas con el desempeño en el puesto de trabajo o en el campo técnico.	(National Competent Vocational Qualification-NVQs).	específica y transversalmente a otras similares. Considera además las destrezas y habilidades del individuo para desarrollar tareas y estrategias para solucionar problemas.
Una segunda dimensión se centra en el perfil: se relaciona con la excelencia profesional.	Por su naturaleza se presenta una diversidad de cualificaciones de los trabajadores.	Una segunda dimensión privilegia la competencia social: (Sozialkompetenz). Se refiere a la voluntad y destrezas del individuo para cooperar e interactuar con su entorno social responsablemente.
Una tercera dimensión es la perspectiva holística: se toma en consideración los elementos relativos a la tarea y a la experiencia profesional.	Se establece una sostenida inversión en capital humano.	Una tercera dimensión se relaciona con la competencia personal (Selbskompetenz) que comprende el desarrollo de las herramientas necesarias para mejorar la autoestima y se define en términos de habilidad y voluntad para el desarrollo personal, como también las destrezas, habilidades, motivaciones y aptitudes para trabajar en un mundo globalizado.

Fuente; elaboración propia en base a (Romero, 2012).

Finalmente, la implementación de la educación basada en competencias es una realidad, en el campo educativo de manera

generalizada. El contexto de la internacionalización de la educación superior, la movilidad académica, el reconocimiento de créditos y las titulaciones debidamente reconocidas entre las universidades de educación superior, ha permitido su difusión.

1.3. DE LAS COMPETENCIAS LABORALES A LAS COMPETENCIAS EN EL CAMPO EDUCATIVO

En general la definición de competencia es un concepto complejo y dinámico. Vale decir, incluye una cantidad de elementos que varían según los propósitos para que se usan. Se trata de un conjunto de conocimientos, procedimientos y actitudes que están articulados, coordinados e integrados, en el sentido que se materializan tanto en el “saber hacer” y el “saber estar”.

La literatura especializada plantea que las competencias consisten en un conjunto de capacidades, habilidades, destrezas y estrategias que se articulan, complementan y permiten servir como dispositivo para el ejercicio profesional.

De lo anterior puede inferirse que hay dos aspectos importantes a considerar:

“Las competencias representan una combinación de atributos (con respecto al conocimiento y sus aplicaciones, aptitudes, destrezas y responsabilidades) que describen el nivel o grado de suficiencia con que una persona es capaz de desempeñarlos.” (Lomelí, 2015, p. 84)

Un acercamiento importante al concepto de competencias, plantea que:

Si se acepta que las competencias son mucho más que una simple acumulación de contenidos-conocimientos se tendrían que concebir como unidades comprensivas asociadas a los tipos de saberes demandados por la UNESCO en el proceso formativo del individuo: saber-saber (conocimiento aislado en cada área de experticia); saber-hacer (saber integrado a la práctica procedimental del área de experticia); saber ser (asociado a los aspectos éticos y de compromiso con ese mismo saber, así como cualidades asociadas a la responsabilidad y deontología profesional, conocida también como conocimientos actitudinales). (Peña, 2016, p. 299)

Otra noción bastante generalizada es sostener que “(...) las competencias individuales se pueden definir como repertorios de comportamientos puestos en práctica en el marco de las actividades profesionales.” (Salazar; Chiang & Muñoz, 2016, p. 3)

Haciendo un análisis de varias definiciones, Lomelí (2015), sostiene que:

Del análisis de estas definiciones se puede mencionar, que una competencia se refiere a una tarea o actividad exclusivamente laboral, al poner en práctica los conocimientos y las habilidades requeridos para afrontar las situaciones. Desde esta perspectiva, la competencia se ve relacionada con la necesidad de tener personas que sean capaces de desarrollarse de una manera eficaz y eficiente en el mercado laboral. (p. 84)

Como se afirmó anteriormente, las competencias transitan del mundo laboral al campo educativo, generando el modelo de educación

basado en competencias. Este ha sido un proceso lento y complejo. Su desarrollo ha estado condicionado por una serie de factores que han tenido una incidencia directa o indirecta. Al respecto, se identifican distintas posturas según autores. Como sostienen (Spencer y Spencer, 1993)

Como consecuencia de las deficiencias en el nivel formativo vocacional (durante los años 80), el gobierno británico introdujo un enfoque basado en competencias para implementarlo a nivel nacional, la idea de la reforma consistía en corregir dichas diferencias, adoptando un sistema de calificación de competencias en el puesto de trabajo basado en estándares ocupacionales de competencia y en un análisis funcional dentro de una variedad de contextos. (p. 57)

Las razones para adoptar el modelo educativo por competencias, se basa en la necesidad de mejorar el desempeño de alta calidad e implementar mecanismos de control que aseguren los resultados y la mejora sustancial del recurso humano y finalmente la producción de la empresa. De esta forma:

El tema de la formación basada en competencia laboral, es importante porque: enfatiza y focaliza el esfuerzo del desarrollo económico y social sobre la valoración de los recursos humanos y su capacidad para construir el desarrollo, la educación desempeña actualmente un rol importante en la competitividad, considerándose un factor estratégico para el progreso y la formación de recursos humanos altamente calificados capaces de dar respuesta al impacto originado por la innovación científica y tecnológica, la sociedad del conocimiento se

traduce en nuevos contenidos y demandas de conocimientos la gestión del conocimiento en todos los campos de la actividad humana, la emergencia de regiones que aprenden y la cada vez más frecuente educación virtual como medio para adquirir información y crear conocimiento. (Ducci, 1997, p. 19)

En palabras de McClelland (1973, citado por Romero, 2012), en el marco de la transición de las competencias laborales plantea que:

En la búsqueda de una alternativa a las pruebas de aptitud e inteligencia tradicionales, desarrolla el concepto de competencia definido como una característica subyacente de una persona que le permite demostrar un desempeño superior en un determinado puesto, rol o situación, haciendo la diferencia entre personas con desempeño excelente versus personas con desempeño promedio. (p. 16)

De esta forma, se marca un proceso en el desempeño de los trabajadores y en la búsqueda de alternativas de mejorar los perfiles de ingreso al mundo laboral con mejores calificaciones que se vean reflejados en mejorar sus desempeños. Ese desempeño está condicionado por el dominio de un conjunto de competencias tanto laborales como sociales que se ponen en juego en el desempeño laboral.

1.3.1. ACERCA DE LAS COMPETENCIAS LABORALES

Las competencias laborales presuponen el desarrollo de las competencias básicas. Más aún, constituyen una forma de evolución de las mismas pues se apoyan en ellas para poder desenvolverse, profundizarse y especificarse como modos profesionales de acción.

En este apartado se abordan las distintas conceptualizaciones desarrolladas en torno a las competencias laborales, desde diversas perspectivas teóricas, escuelas de pensamiento y contextos de actuación.

Una primera definición plantea que las competencias deben verse más allá de un determinado oficio. Son competencias complejas que articulan diversas capacidades y la ponen en práctica en diversos contextos. Así, “La competencia profesional se describe como la idoneidad para realizar una tarea o desempeñar un puesto de trabajo eficazmente por poseer las calificaciones requeridas para ello”. (OIT, 1993, p. 23)

Desde una perspectiva más integradora, se sostiene que:

la noción de competencia es inseparable de la acción, pero exige a la vez conocimiento y se sitúa a mitad de camino entre los saberes y las habilidades concretas. La competencia es el conjunto de conocimientos, cualidades, capacidades y aptitudes que permiten discutir, consultar y decidir sobre lo que concierne al trabajo. Supone conocimientos razonados; se considera que no hay competencia completa, si los conocimientos teóricos no son acompañados por las cualidades y la capacidad que permita ejecutar las consecuencias que dicha competencia sugiere. Son entonces un conjunto de propiedades en permanente modificación, que deben ser sometidas a la prueba de la resolución de problemas concretos en situaciones de trabajo que entrañan ciertos márgenes de incertidumbre y complejidad. (Gallart, 1997, citado por Monzó, 2011, pp. 26-27)

Desde una perspectiva más genérica, se puede plantear que se pueden ver como construcción social. Desde esta perspectiva, Ducci (1997), entiende que:

la competencia laboral como la construcción social de aprendizajes significativos y útiles para el desempeño productivo en una situación real de trabajo que se obtiene no solo a través de la instrucción sino también y en gran medida mediante el aprendizaje por experiencia en situaciones concretas de trabajo. (p. 310)

El poseer competencias no basta para generar los cambios en el desempeño y resultados en el mundo del trabajo. Se hace necesario de acuerdo a la naturaleza del trabajo, generar los nuevos perfiles de formas de ingreso a las empresas que faciliten a los trabajadores demostrar sus competencias profesionales.

En otras palabras, la mirada se vuelve al conjunto de capacidades que los trabajadores ponen en práctica. Sobre este complejo fenómeno, el SEP (2017), sostiene que:

Las miradas de la producción se vuelven hacia la calificación del trabajador y, más aún, hacia sus atributos individuales y particulares. Es entonces cuando la calificación deja de ser un conjunto de atributos objetivos para transformarse en competencia. La calificación se individualiza y se personaliza. (p. 29)

Por su lado, CINTERFOR sostiene que

Las competencias laborales pueden ser definidas como un conjunto identificable y evaluable de capacidades que permiten desempeños satisfactorios en situaciones

reales de trabajo, de acuerdo a los estándares históricos y tecnológicos vigentes. De esta manera, en la definición de competencia se integran el conocimiento y la acción. Las capacidades que permiten desempeños satisfactorios se forman a partir del desarrollo de un pensamiento científico-técnico reflexivo, de la posibilidad de construir marcos referenciales de acción aplicables a la toma de decisiones que exigen los contextos profesionales, de desarrollar y asumir actitudes, habilidades y valores compatibles con las decisiones que se deben tomar y con los procesos sobre los cuales se debe actuar responsablemente. (CINTERFOR, 2004, p. 39)

En este contexto las competencias se constituyen como “un conjunto de conocimientos, características conductuales, destrezas, habilidades para la auto observación y el autocontrol y otros atributos conductuales, que correctamente combinados frente a una situación de trabajo predicen un desempeño óptimo”. (ICFES, 2005, p. 23).

Desde una perspectiva más amplia, Perrenoud (2004), explica: Las competencias no son en sí mismas conocimientos, habilidades o actitudes, aunque movilizan, integran, orquestan tales recursos, esta movilización solo resulta pertinente en situación y cada situación es única, aunque se la pueda tratar por analogía con otras ya conocidas, las competencias profesionales se crean en formación, pero también a merced de la navegación cotidiana del practicante, de una situación de trabajo a otra. (p. 312.)

Queda claro que el obtener resultados excelentes estará de acuerdo a la capacidad de adaptación de los trabajadores, las distintas circunstancias y ambiente laboral. En función de lo anterior “Las competencias son propiedades de las personas en permanente modificación que deben resolver problemas concretos en situaciones de trabajo con importantes márgenes de incertidumbre y complejidad técnica”. (Larraín y González, 2003, p. 23)

Por su naturaleza, se puede afirmar que las competencias tienen diversas dimensiones y componentes. Es decir, “La competencia más bien es una zona de intersección en la que actúan tanto los conocimientos como las habilidades para desarrollar acciones bien fundadas y eficaces.” (Thomas, 2015, p. 69)

En este sentido, se afirma que la “La adquisición de competencias se relaciona directamente con la adaptabilidad de los profesionales a situaciones cambiantes e incluso a las transformaciones laborales y de ocupación que seguramente les afectarán”. (San Martín 2004, p. 21)

En otras palabras, “Posee competencias profesionales quien dispone de los conocimientos, destrezas y aptitudes necesarios para ejercer una profesión”. (Bunk, 1994, p. 22).

En suma, se trata de un conjunto de capacidades que se ponen en práctica en un contexto laboral específico. Lo dinámico del campo ocupacional, condicionará lo dinámico de tales competencias. En palabras de (Valverde, 2001, p. 15), “La competencia no es más que la capacidad de desarrollar con eficacia una actividad de trabajo movilizand los conocimientos, habilidades, destrezas y comprensión necesarios para conseguir los objetivos que tal actividad supone”.

En suma, desde la perspectiva del mundo del trabajo se sostiene que:

Las competencias socio-profesionales están muy valoradas en el mundo del empleo, por tanto, su desarrollo es fundamental en todas las personas y especialmente en aquellas en riesgo de exclusión, ya que actúan como factor de inclusión a través de la entrada al mundo laboral. (Villardón-Gallego; Yáñez-Marquina; Flores-Moncada & García-Montero, 2017, p. 147)

Las competencias laborales han formado un campo de experimentación que perfeccionó el modelo de competencias hasta llevarlas a niveles de profesión que involucran lo técnico y logístico con lo humano. Comprender qué son y qué significan las competencias en el mundo laboral, es una constante en el proceso de evolución técnica y científica de las empresas.

Por último, es importante establecer que las competencias laborales presuponen el desarrollo de las competencias básicas. Más aún, constituyen una forma de evolución de las mismas pues se apoyan en ellas para poder desenvolverse, profundizarse y especificarse como modos profesionales de acción.

Tal como sostiene el SEP (2017):

Desde esta perspectiva, se articulan dos enfoques diferentes pero complementarios: de un lado, la capacidad para la puesta en acción de determinadas, destrezas, habilidades, actitudes y conocimientos; de otro, la necesidad de medir la actuación laboral en términos de resultados específicos claramente identificables. Ambas perspectivas deben tomarse en

cuenta al momento de definir e implementar un Modelo de Formación Basado en Competencias. (pp. 31-32)

1.4. ACERCA DE LAS COMPETENCIAS EN EDUCACIÓN

Este apartado da cuenta del proceso de implementación del modelo de competencia en el campo educativo, sin desconocer que es un modelo en construcción cuyos orígenes provienen del mundo laboral y del desempeño de los trabajadores. En este sentido, se identifican autores tanto a favor del modelo como detractores del mismo.

Sobre este fenómeno, Barrett (2001), sostiene que:

Privilegiar la educación basada en competencias generaría a nivel pedagógico dos graves implicaciones: las epistemológicas ¿cómo es posible en un campo profesional donde el conocimiento cambia, especificar de antemano el conocimiento que se requiere para lograr la competencia? Y las ontológicas no se puede evaluar a partir de la simple observación se hace necesario el registro de las comprensiones del actor, las relaciones entre pensamiento y acción son existentes. (p. 3)

En contraposición a Barrett (2001), hay autores que focalizan de forma específica la brecha en la que el modelo basado en competencias crea su base epistemológica en la transición al mundo educativo. En este sentido, se “Señala que el enfoque de competencias refuerza el punto de enlace entre el mercado educativo y el de trabajo, ya que se sitúa a medio camino entre la producción y el consumo de competencias por parte del aparato productivo”. (Ducci, 1997, p. 18).

Por otro lado, hay autores que analizan las implicaciones que las competencias tienen en el campo educativo. Al respecto, Grooting (1994), asume que:

Los procesos de Formación basada en Competencias parecen surgir principalmente de dos orígenes: De la necesidad del trabajador o trabajadora por obtener un servicio de formación para superar un resultado de evaluación que demuestra un dominio insuficiente de la competencia, de los procesos de modernización de los sistemas de formación, que ven en el enfoque de las competencias un referente válido para optimizar los insumos del diseño curricular y organizar el proceso enseñanza aprendizaje en torno a la construcción de capacidades para llegar a ser competente. (p. 18)

Uno de los momentos que marca el proceso de concreción del modelo de educación por competencias se registra en la década de los 90, su aceptación en el ámbito de la Educación Superior da pasos firmes y en la actualidad se ha generalizado y consolidado.

Al respecto, Barrett (2001), realiza una descripción histórica del modelo de competencias que empezó su apogeo en Europa y señala que:

Con respecto a la definición por competencias existen diversos modelos donde sobresale el proyecto Tunning y el Proyecto Definición y Selección de las Competencias (DeSeCo) de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), el primero se refiere a los ejes rectores del Espacio Europeo de la Educación Superior conocido como

proceso de Bolonia cuyos orígenes se remontan a mayo de 1998 cuando los Ministros de Educación de Francia, Italia, Reino Unido y Alemania firman en París la Declaración de la Sorbona, en la que se propone la necesidad de potenciar una armonización europea en la Educación Superior (...), siguiendo el objetivo iniciado en la Sorbona en junio de 1999, los ministros de Educación de 31 países europeos firman la declaración de Bolonia, con el fin de establecer un Espacio Europeo de Educación Superior. El segundo modelo tiene por objeto proporcionar un marco que pudiese guiar a largo plazo el desarrollo de evaluaciones de estas nuevas competencias, aglutinando las competencias en tres grupos: Uso interactivo de las herramientas, interacción entre grupos heterogéneos y actuar en forma autónoma. (pp. 3-5)

El modelo de educación por competencias se caracteriza por generar en las comunidades académicas y en los pensadores de la educación, una alternativa oportuna y pertinente para llevar a cabo los cambios que requerían los sistemas educativos y las universidades en vista que sus modelos de enseñanza no estaban acorde a las exigencias de la sociedad. De esta forma,

El término competencia adecuado al campo de la Educación Superior significa un saber en contexto. Desde este enfoque, los estudiantes además de apropiarse de conceptos fundamentales de las disciplinas, aprenden su aplicación e integración para desenvolverse con éxito en su etapa formativa, en su desempeño profesional y en su vida personal. La competencia implica, además de conocimientos y

habilidades, la comprensión de lo que se hace. (Monzó, 2011, p. 27)

Una de las principales manifestaciones de las competencias en el campo de la educación superior, se concretiza en lo que se conoce como el proyecto Tuning.

En términos teóricos, el proyecto Tuning América Latina remite implícitamente a un marco reflexivo-crítico, producto de una multi-referencialidad, tanto pedagógica como disciplinaria, para compatibilizar sus líneas de acción. El proyecto no puede enfocarse como una «receta», sino como una metodología que procede de una perspectiva, cuya finalidad es incorporar los diferentes aspectos de la diversidad de los países que en él intervienen e interactúan.

Hoy Tuning es más que un proyecto; se ha convertido en una metodología internacionalmente reconocida, una herramienta construida por las universidades para las universidades, un instrumento que permite pensar que el Espacio de Educación Superior Europeo puede ser una realidad cada vez más cercana. Europa está transitando su camino de integración y Tuning ha facilitado parte de ese proceso. (Beneitone, y otros, 2007, p. 12)

El análisis del discurso relacionado con las competencias, se desarrolla en múltiples dimensiones y espacios. Tal como se ha sostenido, uno de los enfoques que ha tenido una incidencia directa ha sido el Proyecto Tuning para América Latina. Varios de los diseños

curriculares que se realizan en la actualidad, están inspirados en este modelo.

La necesidad de reflexión crítica, producto de una multi-referencialidad pedagógica como disciplinaria, hace que América Latina implemente el proyecto *Tuning* como una metodología cuyo objetivo es incorporar los diferentes aspectos de la diversidad de los países que en él intervienen e interactúan, construido por universidades para universidades. (Romero, 2012, p. 46)

La aplicación de la formación basada en competencias en el campo de la educación superior, ha tenido diversas críticas. Su principal debilidad ha consistido en la poca capacidad para adecuar el modelo Tuning al contexto particular de una institución universitaria. Sin embargo, es necesario reconocer que una de las principales bondades ha consistido en acercar la perspectiva del mundo educativo al mundo laboral.

El complejo campo de la formación basada en competencias, requiere de un análisis profundo y multidimensional. Su impacto en la educación superior, es fundamental para comprender los cambios que actualmente se están presentando en la formación de los docentes.

La formación basada en competencias requiere: 1) por parte del evaluado reflexión, autoevaluación y un compromiso explícito con su propio proceso formativo; 2) del proceso de aprendizaje, documentar resultados de aprendizaje, flexibilizar el programa (individualizado), una retroalimentación frecuente y de alta calidad, y un liderazgo desde las jefaturas de las unidades docentes (...), ya que fomenta el compromiso y la participación

activa de todos los profesionales del equipo en el proceso formativo. (Morán, 2016, p. 131)

1.5. APUNTES PARA EL DEBATE ACTUAL SOBRE LAS COMPETENCIAS

No se puede sostener que el concepto de competencias sea la solución a los grandes y complejos problemas del mundo de la formación y del mundo laboral. Es importante, reconocer que hay quienes defienden esta postura y también hay quienes consideran que existen grandes debilidades y contradicciones tanto en su definición como en su aplicación.

Básicamente se pueden identificar cuatro grandes críticas al concepto y a la formación basada en competencias.

En primer lugar, uno de los aspectos que se presenta en el debate contemporáneo tiene que ver con el sentido pragmático que tienen las competencias:

En cuanto que el modelo de la Educación por Competencias se propone la instauración de un enfoque de formación pragmática, el cual abandona la tradicional perspectiva humanística y trasciende el habitual paradigma de la educación moderna, centrada en el desarrollo exclusivo del intelecto y en la asimilación privilegiada de los productos contruidos por las prácticas científico-disciplinarias. (Guzmán, 2017, p. 111)

Sobre este mismo aspecto, Guzmán (2017) sigue sosteniendo que:

De hecho, por una equívoca asociación terminológica, se asume que los denominados Pilares de la Educación para el siglo XXI, atribuidos a Jacques Delors y el equipo internacional que preside, esto es: el saber ser, saber hacer, saber aprender y saber convivir, constituyen los fundamentos ontológicos de las competencias. (2017, p. 115)

Sin embargo, hay que reconocer que esta es una mirada bastante reduccionista sobre las competencias y específicamente sobre la formación basada en competencias. Una mirada más amplia sobre las competencias nos aportaría elementos importantes para pensar en su aplicación en el mundo formativo.

En segundo lugar, otro de los aspectos que genera cierto debate en la actualidad, es lo relacionado con el alcance de las competencias. En este contexto, la necesaria vinculación con la dimensión ética, es un aspecto neurálgico.

Las competencias son interpretadas de una forma reduccionista, pues las analizan solo desde el punto de vista de que se tenga capacidad o conocimientos para realizar una actividad eficientemente; no destacan la importancia de hacer con responsabilidad y las consecuencias de ese hacer (Aguilar y Rodríguez, 2018, p. 143).

Este aspecto se posiciona desde una perspectiva contraria al primer aspecto. Cabe mencionar, que un análisis integral y holístico, incorporaría ambos aspectos.

En tercer lugar, está la naturaleza de la formación basada en competencias. Se trata de ver las competencias puestas en acción en

el campo educativo. Justamente esa articulación de capacidades son más heterogéneas en el mundo educativo.

Tal como sostienen Hawes & Rojas, (2012):

Ser competente como profesional universitario es saber actuar de manera apropiada en diferentes contextos, actuando sobre problemas que pertenecen o son atribuidos al campo de la profesión, con claros criterios de calidad y humanidad, seleccionando y movilizandodiversos tipos de recursos (personales, de redes, de contexto), estando en condiciones de proporcionar los argumentos y respaldos de diferente índole (teóricos, tecnológicos, económicos, éticos, organizacionales, políticos, etc.) que sustentan sus decisiones y haciéndose cargo de los resultados o impactos de las mismas (Hawes & Troncoso, 2009) (p. 57)

Un aspecto que se debe considerar en un modelo basado en competencias, debe tener claro al menos dos aspectos: i) qué entiende por competencias; ii) que modelo de formación se adoptará. En función de estos dos aspectos se define con claridad el Modelo Pedagógico que se adoptará en una determinada institución o en un sistema educativo.

En cuarto lugar, está el reconocimiento que las competencias son dinámicas y contextualizadas. Las competencias son dinámicas y transferibles. Por ello, para comprenderlas hay que situarlas en un contexto determinado.

Por otro lado, las competencias se movilizan en contextos y en situaciones específicas, lo que lleva a preguntarse qué niveles contextuales son necesarios

contemplar para un mejor encuadre competencial. ¿Se tienen en cuenta los objetivos del centro? ¿Y el perfil de los alumnos? Es por este motivo que hemos propuesto contemplar el contexto en tres niveles: el entorno social en el que nos manejamos, la institución en la que impartimos docencia y la zona próxima de aprendizaje, ya sea el taller, el aula o el escenario en el que los alumnos interactúan y construyen su aprendizaje. (Cejas; Navío & Barroso, 2016, p. 116)

En palabras de Martínez, (2015, p. 55), “Así, desde que se hicieran emergentes los modelos formativos por competencias, y la reestructuración de los planes de estudio en la universidad, el profesorado universitario se ha visto involucrado en nuevos procesos de transformación e innovación.”

En quinto lugar, desde una mirada más integral y, tratando de superar esas debilidades y contradicciones, se propone el concepto de competencia profesional. Al respecto, Zabalza (2012a), sostiene que posee competencia profesional toda persona que tiene los conocimientos, destrezas y aptitudes necesarios para ejercer una profesión, resuelve problemas de manera autónoma, con un enfoque crítico y puede trabajar en equipo en un contexto profesional determinado.

Desde una perspectiva más amplia, se puede ver la competencia como un proceso de articulación entre la persona que posee tal competencia, y un campo laboral en la cual la aplica. Así, “Entenderemos que una competencia no es solo la suma de dos entidades separadas (trabajador y trabajo), ambos forman una única entidad que correlaciona los atributos del trabajo con la experiencia vivida.” (Barrientos; Silva & Antúnez, 2016, p. 49)

Es bajo esta perspectiva teórica que se analizan las competencias profesionales docentes. Se trata de un conjunto de capacidades aplicadas a un campo y tareas específicas.

Desde una perspectiva integral, se puede hacer una síntesis de tres grandes tendencias con relación a los enfoques relacionados con las competencias:

Tabla N° 5: Clasificación de las Competencias según Enfoque

Enfoque	Descripción y alcance
El enfoque conductista	Tiene su origen tanto en Estados Unidos como en Gran Bretaña. Plantea la construcción de competencias a partir de un análisis minucioso y funcional del desempeño laboral de los trabajadores. Se trata de establecer diversos criterios para definir de manera operativa las capacidades y desempeños que permitan elevar la calidad en el servicio o producto. Es una mirada desde el mundo laboral. Vale decir, se trata de analizar el conjunto de tareas y las capacidades que se ponen en juego para desempeñar una función determinada. Desde esta perspectiva, la competencia se identifica y construye a partir de las tareas que el trabajador debe realizar. Las instituciones educativas que adopten este tipo de enfoque son aquellas que privilegian el mundo laboral por sobre el mundo de la formación. Se da una especie de reduccionismo laboral e instrumental.

El segundo enfoque es el genérico.	Se trata de ver la formación de competencias desde el mundo de la formación. Si bien integra, la teoría con la práctica laboral prevalece la primera y generalmente se descontextualiza de la segunda. Aquí hay un reduccionismo del mundo de la formación. Se trata de un enfoque escolarizado con poca coherencia con el mundo laboral. Se da una especie de reduccionismo académico para la construcción de las competencias. Aquí se puede ubicar el Modelo Tuning que tanto está de moda en las universidades de América Latina y Honduras.
El tercer enfoque es el relacional o integral.	Este enfoque articula los dos anteriores. Ni es un enfoque conductista, pero tampoco es un enfoque puramente escolarizado. Se trata de que tanto la identificación de competencias como la formación de ellas, sean producto de la articulación entre la mirada del mundo laboral y la mirada del mundo de la formación. Aquí se ubican las Competencias Profesionales.

Elaboración propia basada en los aportes de Zabalza (2012); Jofré (2009); Tobón, (2010; 2013)

Este trabajo de investigación adopta un enfoque relacional e integral, en tanto que permite tener una visión articulada tanto del mundo laboral como del mundo de la formación.

CAPÍTULO 2: EL DEBATE SOBRE LA FORMACIÓN DE LOS DOCENTES PARA EL NIVEL SUPERIOR

En el debate educativo actual, uno de los temas que aparecen en la agenda de la educación superior es lo relacionado con la formación de los docentes que se desempeñan en el nivel superior. Esta preocupación tiene dos grandes explicaciones, una exógena y otra endógena.

Desde la perspectiva exógena, la sociedad contemporánea ha vivido cambios radicales que han tenido una incidencia directa en el mundo universitario. Una de las manifestaciones es lo relacionado con el cambio tanto en el mundo tecnológico como en la socialización de las personas.

Los cambios en el mundo tecnológico han ocasionado que tanto la producción, el almacenamiento y la distribución de conocimientos sea extremadamente acelerada. Esta situación ha obligado a las instituciones del nivel superior a ponerse al día tanto con sus currículos como con las competencias de sus docentes. La sociedad del conocimiento ha traído nuevas demandas a los docentes. Dentro de esas demandas están el poseer nuevas competencias que le permitan desempeñarse de manera eficiente.

Desde la perspectiva endógena, cada día las instituciones del nivel superior se ven obligadas a enfrentar una creciente demanda. Pero no sólo eso, esa demanda cada día es más diversa. Esta situación tiene su explicación en las nuevas condiciones de educabilidad con que llegan los alumnos. Cada día los alumnos llegan con mayores desigualdades educativas. Esta situación requiere un replanteamiento tanto de la función social de la institución educativa como de la función y competencias de los docentes.

En otras palabras, cada vez los alumnos son más desiguales económicamente y digitalmente. Hoy se manifiesta con mayor profundidad, la brecha digital que tienen los alumnos y docentes que se desempeñan en el nivel superior.

En este contexto, se puede afirmar que la docencia superior es una profesión compleja. Su complejidad le viene dada desde diversos ángulos: la sociedad, la historia familiar, la naturaleza de su especialidad, la cultura organizacional de la universidad donde se desempeña y sobre todo, de la capacidad pedagógica que se tenga para desarrollar su trabajo.

Así, la complejidad del trabajo del docente universitario es cada vez más evidente. Tal como ocurre con las instituciones del nivel superior, aquí también existen tanto factores exógenos como endógenos que explican esta situación. Por un lado, la velocidad de la generación, divulgación y almacenamiento de conocimiento, los cambios en el mundo de la cultura y en la última etapa, los cambios en el mundo de la salud con la presencia de la actual pandemia, explican la complejidad exterior.

Al interior de las instituciones universitarias, aparecen temas y problemas nuevos que nunca estuvieron en la agenda de la educación superior. La mutación de una educación presencial a una virtual, es probablemente su máxima expresión.

En este sentido, tal como sostiene (Cruz, 2011):

Aquel que se interese por la docencia en la universidad sabrá que existen una multiplicidad de miradas e intereses que sustentan diversas investigaciones que pretenden comprender la práctica docente, cómo se forman los docentes, cómo aprenden a enseñar, qué

características implicaría una buena práctica de enseñanza, cómo se construye el conocimiento pedagógico - didáctico, cuál es el conocimiento base, y si existe como tal, necesario para una buena práctica, cuáles son las competencias necesarias para desempeñarse en esta función, entre otros interrogantes. No es fácil ordenar de manera sencilla y clara, dentro de una lógica, el mar de conocimiento que genera la docencia en general y la universitaria en particular. (p. 7)

La formación del docente universitario -como cualquier otro tipo de docente-, tiene sus etapas o clasificaciones. En primer lugar, está lo que se denomina formación inicial. Tal como afirma (Gutiérrez, 2011, p. 101):

Entendemos por formación inicial del profesorado como aquella que se refiere al mínimo número de acciones de formación que oficialmente se establece y que se exige para empezar a trabajar como profesor totalmente cualificado, de acuerdo a la política educativa de cada país.

La docencia universitaria, requiere un proceso formativo tanto inicial como permanente. Su naturaleza va a depender del contexto en que se desarrolle. Por ello, cada día cobra más fuerza la necesidad de la formación del docente universitario. En palabras de (Gros & Martínez, 2020, p. 50):

Efectivamente, así de simple, pero también así de complejo, ya que hasta hace poco tiempo al profesor universitario se le ha supuesto su profesionalidad como

docente por el hecho de saber sobre la temática, y parecía que con la práctica era suficiente.

Ser buen profesor supone ser capaz de diseñar una actividad docente deliberada que busca un diálogo permanente entre cómo y con qué aprender, qué aprender y dónde, y cómo aprender a desarrollar y a usar lo aprendido. Todos estos conocimientos no pueden alcanzarse únicamente a través de la práctica. La práctica es necesaria, pero debe ir acompañada de procesos de revisión y formación para poder ir mejorando y adaptando nuestro trabajo a las condiciones y a los propósitos de la formación.

Una segunda clasificación, es la denominada formación docente continua. La evidencia internacional permite constatar que, en la mayoría de las universidades, la formación del docente universitario está más ligada a la formación continua. Y vamos a entender como formación continua del docente universitario, aquel proceso formativo que sigue un profesional y que lo habilita a enseñar una ciencia determinada en el nivel superior. Se trata de la formación de determinadas competencias pedagógicas que los docentes universitarios deben poner en acción en su actividad profesional pero que su formación científica inicial no se las proporciona.

Según (Gutiérrez, 2011), existen estudios que señalan con claridad algunas experiencias de formación de docentes universitarios. Su recorrido lo hace tanto en el plano europeo como de otros países de importancia en el campo de la educación superior. Sus hallazgos se pueden resumir en los siguientes aspectos:

- a. En países como Inglaterra y Holanda, la formación inicial del profesorado universitario se basa en tres tipos principales de actuaciones:
 - En primer lugar, el asesoramiento por parte de una persona externa a la que se le considera como experta en algunos de los ámbitos de interés para la formación del profesor novel;
 - En segundo lugar, la celebración de reuniones entre profesorado de la institución y por último;
 - La observación del profesor novel en la práctica por parte de un mentor-tutor.
- b. Esta misma autora, sostiene que tales estudios también reflejan que, en países como Grecia, Italia y Portugal, se caracterizan por una ausencia de formación para el profesorado universitario que acaba de incorporarse a la universidad;
- c. Por último, en el caso concreto de países de América del Norte, más específicamente Estados Unidos y Canadá, esta formación se lleva a cabo mediante grupos de apoyo formados por profesorado con amplia experiencia que dan al profesor nuevo una atención individualizada dentro de la oferta de cursos que en la mayoría de los casos son de carácter obligatorio.

A lo anterior, se puede agregar que en el contexto de América Latina países como Argentina, México, Chile, Cuba y varios países centroamericanos, la opción formativa ha tenido dos etapas muy marcadas:

- a. La primera, estableciendo en su normativa la necesidad de recibir la Formación Pedagógica para el nivel superior como requisito para desempeñarse en un centro universitario. Sin embargo, en muchos de ellos –Argentina y Honduras como ejemplo-, no se deja claramente establecida si dicha formación

se puede adquirir mediante carreras de postgrado, cursos habilitantes, post-títulos o diplomados.

- b. La segunda, son aquellos países donde la normativa es más flexible y existen universidades que establecen programas estructurados de formación pedagógica para el nivel superior conducente a un título de postgrado.

En ambos casos, se refleja la preocupación, relevancia y decisión por focalizar la enseñanza universitaria como un campo de aplicación pedagógica distinta a otros ámbitos o niveles.

Aun así, cada día más, la regionalización de la educación superior y las nuevas demandas de la sociedad de conocimiento han hecho que desde la región latinoamericana se desarrollen procesos de formación de profesores para el nivel universitario que tengan la característica de formación mixta: una formación pedagógica del nivel superior que habilite para el ejercicio de la docencia universitaria y una serie de trayectos formativos de carácter continuo que lo van perfeccionando.

Aun con todos los esfuerzos realizados, no existe ninguna duda que en el mundo de las instituciones de educación superior ha prevalecido una desvalorización a la formación pedagógica de sus docentes. En el imaginario social del docente universitario, basta con el manejo de la disciplina para poder desempeñarse en la docencia. Sobre este complejo fenómeno, existen diversas posturas que pretenden atrapar la relación dinámica que existe entre el conocimiento disciplinar (el que posee el docente como parte de su formación inicial) y el conocimiento didáctico de esa disciplina. A esta interrelación se le ha llamado Conocimiento Didáctico del Contenido (CDC). (Cruz, 2011)

Para esta autora, el Conocimiento Didáctico del Contenido, se expresa como parte del conocimiento especializado, del disciplinar, como una subcategoría del mismo. El énfasis está puesto en la transformación del conocimiento del contenido de la materia para su enseñanza. Posteriormente y con mayor peso el mismo concepto aparece con categoría propia dentro de un listado de (...) conocimientos base de la enseñanza (Shulman, 1987, citado en Cruz, 2011, p. 29)

Desde esta perspectiva, se puede decir que el conocimiento disciplinar es requisito para que se desarrolle el Conocimiento Didáctico del Contenido. Esto obedece a un viejo principio pedagógico que sostiene que “nadie puede enseñar lo que no sabe”. Esta premisa adquiere mayor sentido si se reconoce que “El conocimiento del contenido de la materia, es decir, el conocimiento disciplinar, especializado, implica desde este punto de vista tener un conocimiento profundo del mismo, conocer sus estructuras; esto tiene que ver con la naturaleza, la forma y organización de ese contenido. Son cuatro las dimensiones que se incluyen en este conocimiento: (a) el conocimiento del contenido, (b) el conocimiento sustantivo, (c) el conocimiento sintáctico y (d) las creencias acerca de la materia.” (Cruz, 2011, p. 30)

Así, varios autores (Carretero, 1997; Quinlan, 1987; Cruz, 2011; Gallego y otros, 2007; Saab y Castellucio, 1991) entre otros, sostienen que existe una relación directa entre la concepción epistemológica que se tenga de la disciplina y las diversas decisiones metodológicas que se adopten para su enseñanza. Esta reflexión nos permite resignificar el sentido del contenido específico de la disciplina para poder entender las alternativas didácticas de su enseñanza.

Por ello, la literatura especializada plantea la necesidad de ver la formación del docente universitario, como parte de un proceso de desarrollo profesional docente. Tal como sostiene (Imbernon, 2012, p. 88,) citado en (Rodríguez, 2013, p. 24),

El desarrollo profesional depende de un conjunto de políticas y factores que posibilitan que el profesor universitario se desarrolle en su profesión, lo que incluye aspectos relacionados con su formación disciplinar, con su formación pedagógica, con las políticas de promoción académica, con la organización y gestión académica, enmarcado todo ello en una situación contextual-laboral.

La formación del docente universitario, también es compleja. Va desde la formación inicial hasta la formación permanente. Aunque hay claridad sobre el alcance de cada una, no existe consenso sobre lo que abarca cada etapa. Incluso, no hay consenso para establecer los que, en el mundo de la docencia universitaria, se entiende por formación inicial o por formación permanente.

Tal como sostiene Gutiérrez (2011, p. 101):

(...) entendemos que la formación permanente del profesorado universitario es aquella que se lleva a cabo de manera continua durante el ejercicio de la actividad, es por lo que en ocasiones encontramos nombres diferentes para referirnos a ésta: formación permanente, formación en ejercicio o formación continua.

Otro enfoque está relacionado en analizar la docencia universitaria como una profesión que adquiere sentido en la acción,

vale decir, en la práctica que desarrollan los docentes. Justamente es en esta línea que se ubica Londoño (2015), cuando afirma que:

El tema de la didáctica tiene una obvia relación con las prácticas pedagógicas de los profesores, tema que además para los estudiosos de la pedagogía, de la educación en general y de la educación superior en particular, cobra un valor significativo para comprender la actividad docente. La docencia universitaria no se asume como concepto abstracto, desde comprensiones teóricas (lo cual ayudaría a su fundamentación), sino desde las prácticas mismas de los profesores. (p. 54)

Más adelante este mismo autor afirma que “Encontramos otros aportes como los siguientes: Estrada (ya en 1995) destacó que la docencia universitaria no se construye en solitario, sino a partir de la reflexión sobre su propia práctica.” (Londoño, 2015, p. 56)

Desde esta perspectiva, cualquier intento de formación del docente universitario debe enmarcarse en un proyecto mayor que la contiene: **el proyecto de desarrollo profesional docente**. El desarrollo profesional engloba tanto la formación inicial del docente universitario como la formación continua; debe abarcar tanto la formación disciplinar como la formación pedagógica.

A los elementos anteriores, se puede agregar otro: **la profesión del docente universitario es una profesión situada y condicionada**. Tal como sostiene Rodríguez, (2007)

Es destacable la diferencia del profesorado universitario con otras profesiones, Warren (1994) señala que éste llega a formar parte y desempeñarse en dicha “colectividad” institucional a partir de que lo avalan una

profesión y una especialización disciplinar específica, y si por algún motivo dejara de laborar dentro del ámbito universitario perdería el status de “profesor universitario” y conservaría únicamente su profesión primaria. (p. 49)

La docencia universitaria es una actividad situada en un contexto específico: la universidad. Por ello es justamente esta institución la que debe establecer los criterios y prescripciones para la organización del trabajo del docente y sus diversas funciones. Dicho en otras palabras, “La universidad debe proporcionar los recursos para que el profesorado desarrolle adecuadamente las nuevas funciones, tareas y roles que exige la docencia.” (Gros & Martínez, 2020, p. 47)

En otras palabras, “Existe una influencia mutua entre el contexto y, en este caso, el profesor universitario. En esta interacción con el medio, el docente interpreta, significa y resignifica su propia práctica. (Cruz, 2011, p. 52)

Si la docencia universitaria es una profesión, entonces existen diversos rasgos que la caracterizan. Tal como sostiene (Rodríguez, 2007, p. 50), “Estrictamente hablando, una profesión puede definirse como una ocupación que garantiza el dominio de ciertas competencias por parte de la persona que las realiza de tiempo completo y que ha sido formada en algún área o especialización formal de la educación superior.”

Sin embargo, la docencia universitaria no es cualquier profesión. Es una profesión multidimensional y compleja. Este aspecto requiere que para analizarla debemos conocer la

multiplicidad de tareas que se desarrollan en diversos contextos y entornos.

Reconocer que la docencia universitaria es una profesión nos lleva necesariamente a la necesidad del complejo proceso de construcción social de la identidad del docente universitario. El estudio de esa identidad profesional, requiere el análisis de diversos factores. Hay que recordar que la identidad profesional no se construye en el vacío, se hace con otros. La identidad profesional requiere el reconocimiento de otros. Alguien puede hacer la función de docente universitario, pero eso no significa que se sienta docente. La identidad profesional requiere hacer y ser.

Hemos asumido la docencia universitaria como una profesión y como producto de una construcción social. Podemos plantear que es una profesión que se basa en la reflexión. Sirva como argumento lo planteado por Sánchez-Parga, (2002), cuando sostiene que:

El objeto de la docencia universitaria no consiste en la exposición de los conocimientos de una ciencia, sino en cómo tal ciencia produce sus conocimientos, cuáles son los medios conceptuales y metodológicos para producir tales conocimientos, por qué se producen dichos conocimientos en ruptura, en confrontación o desarrollo respecto de otros conocimientos. Más que exponer el pensamiento de Maquiavelo, los conocimientos del marxismo, la teoría sociológica de Weber o las ideas antropológicas de Levi – Strauss, la docencia universitaria debe enseñar por qué, cómo, en qué circunstancias históricas e intelectuales o científicas se produjeron tales conocimientos; qué problemas se planteaban tales pensadores y de qué modo los

resolvieron. En otras palabras la docencia universitaria más que enseñar los conocimientos de una ciencia enseña a pensar una determinada ciencia y a pensar científicamente sus conocimientos. (p. 7)

La docencia universitaria no es una profesión normal. Implica acuerdos y desacuerdos. Plantea nuevas tareas y nuevos desafíos. Todo dependerá de las posibilidades de innovación y cambio de la institución universitaria donde se desarrolle tal profesión.

La docencia universitaria es tan compleja como la docencia en otros niveles del sistema educativo. Sin embargo, las tareas del docente universitario incluyen una serie de procesos que lo vuelven más complejo.

La particularidad de la docencia universitaria se caracteriza por su interrelación con otras funciones que lleva a cabo el profesor, como son la investigación y la gestión. A diferencia de la docencia en otros niveles, como el primario o secundario, el académico universitario se define por tres funciones que convergen en su práctica profesional como académico universitario: la docencia, la investigación y la gestión. (Cruz, 2011, p. 52)

En otras palabras,

La docencia universitaria no es una práctica que se limita al accionar del profesor, sino que convive con otras dos prácticas académicas más; las características del inter juego entre las mismas, dentro del contexto de las políticas institucionales, influyen en la práctica de la enseñanza y su conocimiento. (Cruz, 2011, p. 52)

Por último, asumir la docencia universitaria como una práctica reflexiva tiene sus implicaciones:

“Acercarse a la docencia universitaria desde una pedagogía universitaria, cuando esta requiere de comprensión y desarrollo, es poco viable, aunque podría serlo desde el saber pedagógico, dada su posibilidad de conectarse con la construcción de tal pedagogía, a partir de las construcciones o prácticas reflexivas de los mismos docentes universitarios.” (Londoño, 2015, p. 60)

En esta misma línea, se sostiene que:

Este objeto de la docencia universitaria lejos de limitarse a enseñar el modo de producción de una ciencia y sus conocimientos, debe adoptar la disposición científica de explicar el modo de producción de cada uno de sus conocimientos y conceptos, ya que los conocimientos e ideas ni nacen por generación espontánea, ni se transforman al azar, ni desaparecen o se pierden por sí solos. Explicar la producción, la genética o biografía, de los conocimientos es no tanto ni propiamente una enseñanza y aprendizaje científicos, cuanto una real práctica científica, donde los conocimientos son explicados y comprendidos. (Sánchez-Parga, 2002, p. 8)

Desde otra perspectiva, se define la docencia universitaria “como una acción profesional que se sustenta en un conocimiento sistemático y fundamentado”. (Zabalza, 2006, citado en Cruz, 2011, p. 58)

De la definición anterior, podemos deducir que se asume la docencia universitaria como una profesión, con el dominio de determinadas competencias y con la necesidad de ser producto de tramos formativos. Un segundo aspecto está relacionado con la necesidad de equilibrar tanto la formación docente como la formación en investigación, desequilibrio que ha sido denunciado en variadas ocasiones.

Al final un buen docente tiene mucho que ver con lo que pone en práctica en el proceso de enseñanza. Son los pequeños detalles, las pequeñas decisiones, los tiempos y su uso, la actitud hacia la atención a los alumnos, las cosas que configuran y reconfiguran la nueva identidad del docente universitario. De alguna manera, hay que darle una dimensión psicológica al trabajo del docente universitario.

Así,

Pensar en la docencia, en la construcción de su conocimiento desde esta mirada más psicológica implica poner en juego fundamentalmente la fuente dinámica de regulación. Significa pensar y promover el compromiso que implica la función docente, en relación al desafío de promover el aprendizaje de los estudiantes. (Cruz, 2011, p. 46)

Desde esta perspectiva, “(...) la idea de una “enseñanza centrada en el aprendizaje de los estudiantes”. Fundamentalmente se busca trasladar el eje de la planificación didáctica, pasar de centrarse en lo que hace el docente a la actividad del estudiante. (Cruz, 2011, p. 57) Más adelante sostiene, “Si bien el protagonismo se centra en el estudiante y su aprendizaje, el rol del docente no es secundario.

No pierde su función y el valor agregado que conlleva en el proceso de enseñanza". (Cruz, 2011, p. 57)

2.1. LOS SABERES DEL DOCENTE UNIVERSITARIO

La formación pedagógica del docente universitario, es el tramo formativo que brinda competencias para el ejercicio de la profesión docente en una institución superior determinada. Complementa el saber específico del campo especializado de la profesión y se articula con un conjunto de saberes de fundamento pedagógico y de procedimientos didácticos. Se trata de la articulación de **fundamentos, métodos, técnicas y herramientas que se ponen en acción al momento de enseñar**. Son aquellas competencias que le imprimen identidad profesional al docente universitario.

Sin duda, es aquí donde se adquieren las competencias conceptuales, procedimentales y actitudinales que permiten el ejercicio de la docencia universitaria de manera profesional. Es el tramo donde el docente aprende a enseñar. En ella, **se aprende la profesión docente o el oficio de enseñar**.

En el complejo campo de la profesión del docente universitario, se pueden identificar seis campos de conocimiento: *i)* el conocimiento disciplinar que corresponde a la formación inicial del profesional que se desempeña como profesor universitario, *ii)* las disciplinas aplicadas a los saberes pedagógicos de la enseñanza universitaria, *iii)* los saberes didácticos aplicados a las prácticas de aula, *iv)* los saberes aplicados a la investigación, *v)* los saberes del campo científico-tecnológico aplicados a su función docente y *vi)* los saberes aplicados al trabajo directivo de los docentes que se desempeñan en la institución de educación superior.

El *primer campo de conocimiento* es el relacionado con las disciplinas de su formación original. Son aquellos saberes que conforman su conocimiento científico en un determinado campo específico. Es el conocimiento especializado de una determinada disciplina o de una ciencia. En este campo de conocimiento se estructuran las **competencias profesionales específicas**.

El *segundo campo* es el relacionado con **las disciplinas que configuran el fundamento pedagógico desde el aporte de las Ciencias de la Educación**. Son saberes fundamentales que le dan sentido y razón al ejercicio de la docencia universitaria. Es el fundamento que el trabajo docente requiere cuando desarrolla la tarea de enseñar.

El *tercer campo* de conocimientos pedagógicos, son los que están orientados a las estrategias de enseñanza, los estilos de planificación didáctica, los criterios para la evaluación de aprendizajes y en general, el trabajo de aula. Son las competencias didácticas que se ponen en juego en cada tarea docente. **Se trata de la dimensión procedimental de la formación pedagógica universitaria. Tanto el segundo como el tercero apuntan a la formación de competencias pedagógico-didácticas del docente universitario.**

El *cuarto campo* de conocimiento, es el relacionado con los **saberes aplicados a la investigación en el mundo universitario**. Estos saberes, corresponden y dan vida a una de las principales funciones que tienen las universidades contemporáneas: **la función de investigación**. Son **competencias investigativas** que adquieren sentido cuando se genera conocimiento científico y válido sobre un campo de la ciencia y que permiten que la institución cumpla su función como productora de conocimiento. El mayor o menor peso de

este tipo de conocimiento está condicionado por la naturaleza de la institución universitaria donde ejerza su trabajo.

El *quinto campo* de conocimientos es el que está directamente relacionado con el dominio y aplicación de las TICs al campo educativo. Son las **competencias tecnológicas** necesarias para el desempeño de la docencia en la sociedad del conocimiento. De la misma forma que en el caso anterior, el énfasis mayor o menor está condicionado por el tipo de institución donde se desempeñe.

Por último, el *sexto campo* de conocimientos pedagógicos, son los relacionados con la gestión directiva. Es el campo que está directamente orientado a formar **competencias directivas** necesarias para el trabajo docente. Está compuesto por el conjunto de saberes que brindan las competencias necesarias para la función directiva dentro o fuera de la universidad.

Estas competencias se desarrollan en el ejercicio profesional del trabajo docente. Vale decir, se desarrollan en lo que se conoce como **trabajo docente**. Éste tiene lugar primordialmente –aunque no exclusivamente- en los centros universitarios. El trabajo docente, por su naturaleza y dimensiones, es una actividad compleja. En consecuencia, se puede decir que las prácticas profesionales docentes, **son prácticas sociales complejas**.

Su complejidad le viene dada por la presencia de múltiples elementos tanto endógenos como exógenos a la institución de educación superior. Tal como sostuvimos anteriormente, podemos afirmar que el trabajo docente es una práctica profesional social situada y multidimensional.

CAPÍTULO 3. LAS COMPETENCIAS PEDAGÓGICAS DEL DOCENTE UNIVERSITARIO

3.1. LA NATURALEZA DE LAS COMPETENCIAS PROFESIONALES DOCENTES

Se reconoce, de manera general, que **una persona es competente para hacer algo cuando demuestra que lo sabe hacer**. Si el **algo** tiene que ver con el trabajo, puede decirse que la persona es competente en su trabajo; es decir, tiene o posee competencia laboral. La competencia es, entonces uno más de los diferentes atributos de la persona -en su carácter de trabajador- y dicha competencia es, por lo tanto, identificable en la persona misma. La identificación de la competencia laboral resulta posible si está también definido el campo ocupacional en el que se aplicará la competencia. (Núñez, 2007)

En este sentido, hay dos aspectos que es necesario precisar:

- a. En primer lugar, lo relacionado con el campo de actuación laboral. Se entiende por este, el lugar o territorio donde los docentes ejercen su actuación. Vale decir, es el área donde se desempeñan;
- b. En segundo lugar, la función profesional docente. Se entiende por ésta, el conjunto de tareas que realizan los docentes en el ejercicio de su trabajo profesional.

El campo condiciona la función profesional, en consecuencia, el campo también ejerce un condicionamiento sobre el tipo de competencias profesionales docentes que se ponen en acción. Tanto campo como función profesional se articulan para configurar las competencias profesionales docentes.

Por esto, resulta procedente establecer que, en materia del campo de la actuación profesional, un profesional es competente cuando demuestra que sabe, es decir, que es capaz de realizar la actividad profesional docente especificada, en condiciones de eficiencia, de eficacia y de funcionalidad.

De esta definición o de otras similares, puede desprenderse una característica esencial de la competencia profesional docente, y es su **observabilidad**. Una competencia debe ser evaluable, se puede determinar si se posee o no, o en qué grado se domina.

Se construyen articulando dos perspectivas: **el enfoque del mundo laboral profesional docente y el enfoque del mundo de la formación académica**.

Figura N° 1: Construcción de las Competencias Profesionales Docentes



Fuente: Elaboración propia basada en datos de SEP, (2017)

La perspectiva del mundo laboral profesional se hace presente a través del análisis de la actividad del docente en su entorno laboral.

La perspectiva del mundo de la formación académica se hace presente en la identificación de las capacidades que se encuentran en la base de la práctica profesional docente y en la organización de

los procesos formativos que conduzcan al desarrollo de estas capacidades.

Desde otra perspectiva, docente, Barrón (2009), sostiene que:

La competencia profesional del docente, entendida más como una competencia intelectual, trasciende el sentido puramente técnico del recurso didáctico. Las competencias docentes se caracterizan por ser complejas: combinan habilidades, principios y conciencia del sentido y de las consecuencias de las prácticas pedagógicas; así como una reflexión y análisis sobre los contextos que las condicionan y que van más allá del aula. (p. 78)

Se trata de ver las competencias en términos de capacidades que se ponen en práctica.

Para el desarrollo de estas capacidades será necesario que los docentes reflexionen y que, en la medida de lo posible, se impliquen en la construcción del cuerpo de conocimientos para poder afrontar con eficacia y calidad el tratamiento de los problemas del aula. (Sepúlveda, Opazo & Sáez, 2014, p. 68)

Se puede afirmar que desarrollar un análisis sobre las competencias profesionales docentes no es tarea fácil. Se trata de estudiar determinadas capacidades que influyen directamente no solo en el desempeño de los docentes, sino, en el aprendizaje de los alumnos.

Así,

La competencia profesional del profesor se define como el conjunto de cualidades internas que le permiten sostener y aplicar un discurso científico desde el cual generan procesos de aprendizaje permanente en sentido personal y grupal con visión innovadora hacia un desarrollo proactivo e integral de su profesionalidad. (Guzmán, Marín, Zesati y Breach, et al. 2012, p. 81)

En otras palabras, el profesional universitario, especialmente aquel que se dedica a las labores de la docencia, debe estar plenamente seguro de la comprensión correcta que se tiene y se asume sobre sus competencias.

Desde esta perspectiva, se asume que la “La competencia es un grupo de elementos combinados (conocimientos, destrezas, habilidades y capacidades) que se movilizan e integran en virtud de una serie de atributos personales, en contextos concretos de acción”. (Sacristán, 2009, p.104)

La movilización de los saberes que integran desde lo cognitivo hasta la praxis y la contextualización de la realidad en acción, facilita reconocer lo complejo de las competencias profesionales docentes, y esta complejidad abarca inmediatamente al profesor universitario y la diversidad de desafíos que hoy por hoy la docencia como profesión plantea al docente universitario. En palabras de Braslavsky (1998), hay “cuatro tipos de competencias que el profesorado debe tener: competencias pedagógico–didácticas, competencias institucionales, competencias productivas, competencias especificadoras. (pág. 82).

Se debe entender que la formación pedagógica de los docentes universitarios es una necesidad con el fin de facilitar tanto la enseñanza como el aseguramiento del aprendizaje en los estudiantes.

En el estudio de las competencias y su adopción en el campo educativo especialmente el nivel superior, se encuentran distintas posturas, clasificaciones, modelos y recursos que se ponen en ejecución y se activan, participan, interrelacionan entre ellas, con el único propósito que las mismas sean adquiridas y demostradas en el ejercicio de una profesión u oficio o una actividad, tarea precisa sin equivocación; lo que se espera que sea eficiente y efectivo.

Este contexto sobre las competencias y desde la mirada de la OCDE, en primer lugar, refiriéndose a las Instituciones de Educación Superior (IES) de América Latina y en segundo lugar, desde la mirada de los Estados Miembros de la Comunidad Europea, se presenta una síntesis que se aproxima a las competencias del docente universitario.

Tabla N° 6: Competencias del Docente Universitario. Tres Miradas Institucionales.

Estados miembros de la Comunidad Europea, 2010		IES de América Latina, Proyecto Tunning. 2006
Competencias		Competencias genéricas
Competencias metacognitivas		Capacidad crítica y autocrítica, capacidad para actuar en nuevas situaciones, capacidad creativa.
Competencias culturales y contextuales		Compromiso con la preservación del medio ambiente, compromiso con su medio sociocultural
Competencias cognitivas		Capacidad de abstracción análisis y síntesis, capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica, conocimiento sobre las áreas de estudio y la profesión, capacidad para identificar, plantear y resolver problemas, capacidad para tomar decisiones.
Competencias comunicativas		Capacidad de comunicación oral y escrita, capacidad de comunicación en un segundo idioma
Competencias tecnológicas		Habilidad en el uso de las tecnologías de la información y la comunicación
Competencias investigación		capacidad de investigación, capacidad de aprender y actualizarse permanentemente,

	habilidad para buscar, procesar y analizar información procedente de fuentes diversas,
Competencias sociales	Responsabilidad social y compromiso ciudadano, capacidad de trabajo en equipo, habilidades interpersonales
Competencias de gestión	Capacidad para formular gestionar proyectos, capacidad para planificar y organizar el tiempo, habilidad para trabajar en contextos internacionales, habilidad para trabajar en forma autónoma.
	Valoración y respeto por la diversidad y multiculturalidad, capacidad de motivar y conducir hacia metas comunes, compromiso ético, compromiso con la calidad

Fuente: IES de América Latina, Proyecto Tunning, (2006. Pág. 99 – 100). Estados miembros de la Comunidad Europea (2010).

El objeto de la síntesis, a partir de las posiciones y definición de competencias para un docente universitario, es establecer una aproximación a un perfil desde las competencias científicas, las competencias genéricas y las propias competencias planteadas; así se construye una tabla que describe cada posición y clasificación. Sin embargo, al hacer uso del método analítico y realizar una descomposición de cada una de ellas, así como el estudio minucioso de las interrelaciones existentes entre las mismas, permite identificar

aquellas competencias que pueden categorizarse en una o varios grupos de competencias.

En primer lugar, las competencias genéricas en un total de veinte y tres (23) de las IES de América Latina, específicamente el denominado Proyecto Tunning; y, en segundo lugar, la Comunidad Europea presenta ocho competencias (8).

El proceso de análisis permitió identificar que el contexto aborda también competencias que tienen relación directa con la creatividad y la autocrítica y especialmente con la competencia de metacognición y con las competencias culturales y contextuales; mientras que el aspecto de Conocimiento científico aborda y enmarca competencias genéricas que tienen relación con el análisis, síntesis, toma de decisiones, comunicación, investigación y tecnología, las que a su vez se articulan con las competencias cognitivas, tecnológicas, de investigación y comunicativas.

Las instituciones, han definido posiciones genéricas, específicas y complejas, finalmente apuntan a un nuevo perfil del docente universitario. Incorporan el aspecto de la actitud, la ética, la profesión, y el respeto, así como la gestión. Pero es claro que las tres miradas analizadas no abordan de forma directa lo relacionado al elemento pedagógico con el cual el docente universitario facilitará la integralidad de la enseñanza.

En el marco de la adopción del enfoque de competencias en el campo educativo, también se registran autores que han dedicado sus investigaciones al estudio de este fenómeno y que establecen como producto modelos, categorías, niveles y tipos; todos apuntan a definir elementos para un nuevo perfil profesional del docente universitario basado en competencias.

Tabla N° 7: Competencias del Docente Universitario. Miradas desde los Autores

Autor	Propuesta	Orientación
Zavala, 2005	Cinco Niveles	➤ la ejecución de la misma; ➤ la ejecución con un relativo nivel de autonomía; ➤ la ejecución de tareas en un contexto de complejidad; ➤ la complejidad unida al control de persona; ➤ la responsabilidad y creación de modelos;
Perrenoud, 2005	Diez Familias de competencias	➤ organizar y animar situaciones de aprendizaje; ➤ gestionar la progresión de los aprendizajes; ➤ elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación; ➤ implicar a los alumnos en su aprendizaje y en su trabajo; ➤ trabajar en equipo; ➤ participar en la gestión de la escuela; ➤ informar e implicar a los padres; ➤ utilizar las nuevas tecnologías; ➤ afrontar los deberes y dilemas éticos de la profesión;

	➤ organizar la propia formación continua.
Saravia, 2004 Modelo estructural de competencias	➤ Competencia científica: el Saber del área de conocimiento, la investigación integrada como motor del aprendizaje, contribución a la generación y difusión de un nuevo conocimiento; ➤ Competencia Técnica: Vinculación del saber con la realidad, Dinamización de procesos interactivos; ➤ Competencia Personal: disposición para aprender, disposición para la comprensión del otro; ➤ Competencia Social: disposición para promoción del aprendizaje social, liderazgo para el aprendizaje por proyectos de investigación con los estudiantes.
	➤ La categoría 1: Agrupa los conceptos más universales que en última instancia definen la existencia de la competencia en investigación a saber: el desarrollo profesional en un área que le facilita al docente su

Corea 2009, Gonzales 2007	Categorías de Competencias	desempeño, la relación pedagógica entre las demandas sociales el tipo de competencia necesitado y el proceso pedagógico universitario, por demás las bases de la investigación y su calidad que ofrecen punto de partida para valorar la competencia en esta área; ➤ La segunda categoría de marco conceptual: Asume de manera más particular la concepción de las competencias profesionales y las competencias docentes en Educación Superior; ➤ La tercera categoría vinculada de manera más singular a la variable estudiada en cuanto al perfil docente investigador, se singulariza el análisis de las competencias del docente investigador en dos aspectos: la delimitación del perfil de competencias del profesor y la influencia de la competencia en la calidad;
Braslavsky, 1998	Tipos de Competencia	➤ Competencias pedagógico-didácticas: Hacen alusión a todos los aspectos referidos al proceso

de enseñanza–aprendizaje que inevitablemente el profesorado ha de conocer para un adecuado desempeño de su profesión;

- **Competencias institucionales:**
Encontramos aquellas competencias que tienen que ver con la capacidad que ha de tener el profesorado para articular lo que se dispone desde el sistema educativo (macro) con lo que se desarrolla a nivel de institución / aula (micro);
- **Competencias productivas:**
Hacen alusión a la capacidad de estar abierto e inmerso en los cambios que, tanto en la sociedad en general como en el contexto educativo en particular, se van sucediendo con gran velocidad;
- **Competencias especificadoras:**
Se refieren a la capacidad que han de tener los docentes para aplicar los conocimientos fundamentales al trabajo con sujetos y en situaciones particulares.

Rodríguez Espinar, 2007	Modelos de Buenas Prácticas	➤ Modelo centrado en rasgos y factores: Se entiende que un buen profesor es aquel que reúne
-------------------------	-----------------------------	--

tanto las aptitudes como las actitudes que se consideran necesarias para el ejercicio de la docencia;

- **Modelo centrado en las habilidades:** Hace más hincapié en lo que el profesor sabe hacer en relación al proceso de enseñanza – aprendizaje más que en los conocimientos y actitudes que posee;
 - **Modelo basado en las conductas manifestadas en el aula:** Pone el acento en los aspectos relacionados con el clima del aula y las relaciones interpersonales como clave para evaluar la competencia docente;
 - **Modelo centrado en el desarrollo de tareas:** En este se considera que un buen docente es aquel que desarrolla completamente las tareas que debe desempeñar dentro y fuera de la institución con relación al proceso de enseñanza – aprendizaje;
 - **Modelo centrado en resultados:** Considera que un buen docente es aquel que alcanza los resultados,
-

es decir aquel que alcanza los objetivos académicos;

- **Modelo basado en criterios de profesionalidad:** En el que se considera que el buen docente es aquel que se comporta como un verdadero profesional.
-

Fuente: elaboración propia en base a Zavala, (2005, pág. 82); Perrenoud, (2005, pág. 16–17); Saravia, (2004, pág. 88); Correa (2009 & Gonzáles 2007, pág. 82); Braslavsky, (1998, pág 83-84); Rodríguez Espinar, (2007, pág. 84-85).

La mirada de los autores priorizados, enmarca una perspectiva sobre las competencias, se aborda desde la construcción de una tabla que se compone de dos columnas: primero la propuesta sobre el enfoque de competencias, segundo una columna denominada -Orientación- que para efectos de este análisis se entenderá como la descripción de la propuesta y su respectivo alcance. Así, la propuesta uno se enfoca inicialmente reconociendo a la persona y su complejidad, es decir, el “ser” y posteriormente su orientación se enfoca directamente en la ejecución entendiendo esto como “el hacer”.

Mientras que la segunda propuesta denominada familias de competencias se desplaza desde aquellas tareas que se clasifican en el nivel directivo en primer plano, seguido de un nivel de gestión del conocimiento a fin de asegurar aprendizajes fundamentales, un tercer plano refiere a la implementación de medidas y metodologías didácticas y pedagógicas en la enseñanza, sin olvidar el deber axiológico del docente en su quehacer profesional.

En tercer lugar, está la propuesta de un modelo estructural que parte desde el conocimiento científico “saber”, toma en consideración un aspecto técnico para vincular este conocimiento con la realidad y finalmente se interrelaciona con el “ser” desde lo personal y lo social.

Una cuarta propuesta presenta categorías de competencias: 1, contempla el desarrollo profesional en un área que facilita su desempeño, la relación pedagógica entre las demandas sociales y el tipo de competencia necesitado 2, integra la profesión y las competencias específicas para el nivel de educación superior, 3, el perfil de docente investigador.

En la parte final de la tabla esta la propuesta de cuatro tipos de competencias: Estas centran su interés en el docente destacando su rol pedagógico -didáctico en la enseñanza, su responsabilidad en la gestión directiva y la productividad, así como la formación para la atención a situaciones particulares que requiere el aprendizaje. Finalmente, la propuesta sexta explica su mirada desde la estructura de Modelo basado en buenas prácticas; este contiene una especificidad en cada uno de ellos que desde el proceso de enseñanza y de aprendizaje se observa una integralidad que va desde la profesional, lo ético, el ambiente en aula y los resultados.

3.2. CLASIFICACIÓN DE LAS COMPETENCIAS PEDAGÓGICAS DEL DOCENTE UNIVERSITARIO

Existen diversas formas de clasificar las competencias pedagógicas de los docentes universitarios. No existe una clasificación pura, al contrario, se trata de ciertos agrupamientos que eventualmente pueden complementarse.

Así, Lomelí (2015), plantea que las competencias del docente universitario se pueden agrupar en tres grandes campos:

- a. las Competencias en su Función Docente;
 - b. las Competencias como Investigador;
 - c. las Competencias para su Internacionalización.
- (Lomelí, 2015)

Cada uno de estos campos o ámbitos incluyen un conjunto de capacidades que operacionalizan tales competencias.

Por otra parte, Galvis (2007) citado por Villarroel & Bruna, (2017, p. 77):

distinguió cuatro competencias del docente universitario, las que llamó: intelectuales, inter e intrapersonales, sociales y profesionales. Las Competencias Intelectuales se vincularían al “conocer”, como son dominar conceptos y teorías actualizadas sobre las disciplinas educativas y de su especialidad, poseer una cultura general propia de la educación superior y conocer técnicas de recolección de información. Las Competencias Inter e Intrapersonales se relacionan con el “ser”, como son, la apertura hacia las nuevas experiencias, la responsabilidad de sus acciones, la habilidad de adaptarse a los cambios, y de mostrar consistencia. Las Competencias Sociales están asociadas con la habilidad de “convivir con otros”, lo que implica practicar la tolerancia, establecer relaciones de diálogo a nivel interpersonal e institucional, y respetar el pensamiento divergente. Finalmente están las Competencias Profesionales que se relacionan con el “hacer”, como son, el planificar y evaluar situaciones de aprendizaje significativo, manejar técnicas de trabajo

grupal, y aplicar metodologías de evaluación activas que promuevan el aprendizaje.

Otra de las clasificaciones es la desarrollada por Zabalza (2009), quien:

enumeró nueve cualidades del docente de excelencia: a) Planificar el proceso de enseñanza y aprendizaje, b) Seleccionar y presentar, adecuadamente, los contenidos disciplinares, c) Ofrecer información e explicaciones comprensibles, d) Contar con alfabetización tecnológica y manejo didáctico de las TICs, e) Gestionar las metodologías de trabajo didáctico y las tareas de aprendizaje, f) Relacionarse constructivamente con los alumnos, g) Reflexionar e investigar sobre la enseñanza e i) Implicarse institucionalmente. (Villarroel & Bruna, 2017, p. 77)

Por su lado, Villarroel & Bruna (2017), clasifican las competencias de los docentes en tres grandes bloques:

- a) Las Competencias Básicas
- b) Las Competencias Específicas
- c) Las Competencias Transversales

Otra clasificación de las competencias de los docentes universitarios, es la elaborada por Ponce (2018), para quien el Perfil del Docente debe estar conformado por las siguientes competencias:

- a) Competencia interpersonal
- b) Competencia metodológica
- c) Competencia comunicativa

- d) competencia de planificación y gestión de la docencia
- e) competencia de trabajo en equipo
- f) competencia de innovación

Cada una de estas competencias se desagregan en dimensiones y/o funciones.

En el campo de los saberes pedagógicos, el docente busca recuperar los conocimientos y las habilidades adquiridas durante la práctica docente y que relacionan el desarrollo humano con los contenidos curriculares y el entorno (pertinencia), la solución de problemas y la toma de decisiones, la conservación del medio ambiente y el aprovechamiento de las tecnologías disponibles. (Gómez, 2017)

Las competencias específicas constituyen las competencias particulares de una determinada ocupación, las cuales en su mayoría se adecuan a procesos educativos y de formación para el trabajo.

El ejercicio de la docencia universitaria requiere que la profesión docente sea desempeñada con los más altos estándares de calidad. En consecuencia, el profesional más allá de su titulación debe poseer las capacidades, habilidades, conocimientos, actitud entre otras, que faciliten la enseñanza y el aprendizaje en los estudiantes. En este sentido, “el docente universitario asume tareas de planificación, monitoreo, organización y evaluación. (Gros Salvat & Romaña, 2004; Zavala Beraza, et al. 2003, pág. 26). Esto significa que debe ser un docente con las competencias básicas de su disciplina con formación pedagógica complementaria y especializada.

A continuación, se describen algunas de las competencias pedagógicas que la literatura nos ofrece y que, desde nuestra

perspectiva, se presentan como prioridad para ser un docente efectivo.

3.2.1. COMPETENCIAS PEDAGÓGICO-DIRECTIVAS

Las competencias directivas son un conjunto de conocimientos y procedimientos que le permiten a un docente involucrarse directamente en la gestión institucional de una organización educativa. (Morel y Soleno, 2017)

La tarea de generar un servicio educativo de calidad implica el desarrollo del personal de forma continua y permanente, a fin de facilitar el trabajo en equipo mediante la cooperación y el liderazgo de su director. Para ello propicia la formación de círculos de estudio entre los miembros del personal, estimula también su actualización mediante talleres que contribuyan al desarrollo de sus docentes y el personal en general.

Se trata de un conjunto de competencias en donde tanto directivos como docentes se pueden involucrar en los diversos proyectos institucionales que permitirán desarrollar un mejor servicio educativo, con mayor calidad y equidad.

Este es un campo de competencias que los docentes deben poseer y demostrar en el ejercicio de su labor en la institución educativa. En suma, son competencias que le permiten vincularse activamente a la toma de decisiones en la institución, al tiempo que sirve como dispositivo para su vinculación con la toma de decisiones institucionales.

3.2.2. LAS COMPETENCIAS PEDAGÓGICO-DIDÁCTICAS

Una de las principales competencias que deben poseer los docentes es lo relacionado al tema pedagógico-didáctico. Es un conjunto de saberes que le permiten a un docente desempeñarse de manera adecuada para la enseñanza de una disciplina específica.

Las competencias pedagógico-didácticas son las actuaciones integrales para identificar, interpretar, argumentar y resolver problemas del contexto con idoneidad y ética, integrando el saber ser, el saber hacer, el saber conocer y el saber convivir, para ser aplicados mediante sistemas y métodos prácticos de enseñanza destinados a plasmar en la realidad las pautas de las teorías pedagógicas.

Esta competencia consiste en un conjunto de saberes que los docentes ponen en práctica al momento de enseñar. Es tanto el fundamento como el procedimiento que le da sentido a la profesión del docente universitario.

Es la competencia que le permite a un docente, tener las herramientas necesarias para enseñar determinados contenidos a un conjunto de alumnos.

Zabalza propone un esquema basado en diez competencias didácticas como proyecto de formación del docente universitario: Planificar el proceso de enseñanza–aprendizaje; Seleccionar y presentar contenidos disciplinares; Ofrecer informaciones y explicaciones comprensibles; Manejar directamente las nuevas tecnologías; Gestionar las metodologías de trabajo didáctico y las tareas de aprendizaje; Relacionarse constructivamente con los alumnos; Tutorizar a los alumnos y en su caso a los colegas; Evaluar los aprendizajes y los procesos para adquirirlos; Reflexionar e investigar sobre la enseñanza; Implicarse institucionalmente. (Zabalza, 2003)

En otras palabras, esta competencia es la razón de ser del docente. Es lo que lo distingue de otro profesional de la educación superior.

3.2.3. LAS COMPETENCIAS INVESTIGATIVAS

La cuestión de la formación de los docentes en competencias investigativas es un eslabón clave en el proceso educativo, porque ni la reflexión de alto nivel ni la participación en comunidades de investigación sería posible con docentes que no están preparados para ello. (Hawes, 2018)

De lo anterior se deriva que la construcción de un conocimiento basado en competencias investigativas permite a los docentes modificar sus prácticas, modificando la estructura semántica del profesor. Solo reestructurando el pensamiento investigativo del profesor es que los cambios tendrán alguna posibilidad de configurar y orientar el desarrollo de nuevas prácticas.

Hacer de un profesor un buen investigador pasa inexorablemente por transformar muchas de las circunstancias que hasta ahora gobiernan la formación inicial, formación continua y la práctica de los docentes.

Es necesario entonces, que el docente participe en procesos de investigación educativa, se esfuerce por romper con dos estructuras epistemológicas bastante arraigadas en el profesorado. Por un lado, el pensamiento vulgar-tradicional, cargado de prejuicios y apariencias sin contraste crítico, por otro, el pensamiento tecnocrático del discurso neoconservador, que se apoya en la ciencia de lo observable y de las relaciones mecánicas, ignorando la riqueza de procesos internos, los intercambios simbólicos en cualquier contexto. (Pérez, 1987)

En otras palabras, los conocimientos que el docente debe poseer para el mejor desempeño, requiere hoy por hoy un porcentaje de formación del campo de la investigación con el propósito de ver la enseñanza con otra óptica: superar el conductismo presente en los sistemas universitarios. Es un conjunto de saberes que permiten transformar la práctica de los docentes. Esta competencia adquiere sentido si puede penetrar dentro del aula. Si hay transferencia de conocimiento entonces podemos decir que la competencia tiene un mayor desarrollo.

Esta competencia tiene beligerancia en el nivel universitario y cuenta con mayor énfasis en la formación disciplinar que seleccionan los estudiantes especialmente los profesores, refuerza esta posición, el siguiente planteamiento:

En los artículos consultados sobre la competencia investigativa del docente universitario se aprecia un 60% de ellos con naturaleza descriptiva -exploratoria, estos estudios contribuyeron a la determinación de los componentes del objeto y su estructura en determinados contextos de la Educación Superior, tales como las ciencias médicas, la contabilidad, las Ciencias de la Educación y otras Ciencias Sociales-. (Reiban; De la Rosa & Zeballos, 2017)

En la búsqueda de mejorar los servicios educativos y crecer significativamente en calidad, las instituciones universitarias le han apostado a desarrollar en los docentes mayores capacidades para aplicar la investigación formativa en su quehacer escolar. Sobre esta competencia investigativa se afirma que “se debe desarrollar como un proceso alternativo para que realmente se promueva una cultura investigativa, de este modo, elementos como la motivación, reflexión, colaboración durante el quehacer docente cobraran sentido y

significado, permitiendo así una transformación del contexto”. (Stenhouse, 1998 & Tobón 2008, pág. 1). El docente que aplica elementos investigativos en sus tareas, va acumulando una experiencia especial, en este sentido “Consideran que se es docente investigador cuando se describen de manera profunda el contexto donde el maestro se desempeña, esto es el aula y cuando logra en ella darle valor, cuestiona sobre todo lo que se hace” (Muñoz, Quintero y Munévar 2006, pág. 5-6).

En la implementación de la investigación aplicada como un campo con el cual el docente puede conducir y facilitar las experiencias educativas en el aula con mayor significado en el aprendizaje de los contenidos curriculares; de allí la importancia de la competencia investigativa, como lo explica Salguero.

Las competencias investigativas son una alternativa organizacional que implica la comprensión y transferencia de conocimientos, habilidades, actitudes y valores orientados a estimular significativamente el potencial investigativo de los docentes y obtener resultados y hallazgos de situaciones de la vida real, con impacto social en su comunidad intra y extrauniversitaria. (Ollarves & Salguero, 2009, p. 118).

En suma, se trata de un conjunto de competencias que le puede generar alternativas para la producción de conocimientos sobre diversos tópicos del trabajo educativo de los docentes. Esas competencias investigativas deben generar conocimientos para reflexionar sobre la práctica pedagógica de los docentes.

3.2.4. LAS COMPETENCIAS PEDAGÓGICO-DIGITALES

La incorporación de las nuevas tecnologías a la docencia universitaria, es una dimensión pedagógica que la universidad debe complementar en la formación del docente o este desde su propio interés debe considerar complementarlo. Así, el acceso a la información, los datos, bibliotecas digitales, entre otros; son con facilidad presentados al público como elementos que ponen en tela de juicio al docente en el aula al verse desactualizado en el uso de la tecnología.

La gestión de la investigación es una capacidad que asume el docente en el uso de la información, requiere mayor responsabilidad ya sea por la selección de la misma, y por las fuentes identificadas; de acuerdo a esta idea Area, sostiene que, el docente respecto a la gestión de la información: Ordena y categoriza la información, clasifica y organiza la información recuperada, discrimina la información para determinar su utilidad, entiende el uso ético de la información, respeta el uso legal de la información, reconoce y respeta el derecho de la propiedad intelectual, comprende la importancia de dar los créditos bibliográficos a las fuentes consultadas. (2007).

Distintos autores plantean aspectos que el docente debe incorporar en su ejercicio profesional, cuyo propósito es la mejora de la calidad educativa en los centros de educación superior donde se desenvuelven los docentes, a continuación, se presenta una tabla con estas perspectivas:

Tabla N° 8: Componentes de la competencia pedagógica digital

Autor	Nombre de propuesta	Descripción
Badia, 2004, pág. 90	Siete principios sobre buenas prácticas	➤ Competencias que fomenten y promuevan el contacto y la comunicación entre profesores y estudiantes; ➤ Competencias que impulse la relación y comunicación entre estudiantes; ➤ Competencias para fomentar el aprendizaje activo; ➤ Competencias para proporcionar una respuesta rápida y continuada a los estudiantes; ➤ Competencias para gestionar e informar fechas límite en la resolución de tareas; ➤ Competencias para procurar que los alumnos tengan altas expectativas en su proceso de aprendizaje; ➤ Competencia para atender a las diferentes necesidades de aprendizaje de los estudiantes

Muñoz y González, 2010, pág. 91	Procesos de enseñanza on- line	➤ Competencias tecnológicas: referidas al conocimiento y uso de diferentes herramientas telemáticas; ➤ Competencias para el diseño y organización de materiales: Medios apropiados para su creación, diseño, reutilización y evaluación; ➤ Competencias tutoriales: Para guiar, orientar y asesorar al alumno; ➤ Competencias de gestión o administrativas
Uribe, 2013, p.p. 100-101	Proceso de la alfabetización informativa	➤ Identificar necesidades de información; ➤ Valorar y ponderar las fuentes; ➤ Localizar recursos en diversos formatos; ➤ Examinar y seleccionar fuentes; ➤ Interrogar a las fuentes; ➤ Procesar y almacenar la información; ➤ Interpretar, analizar, sintetizar y evaluar la información; ➤ Presentar y comunicar el trabajo resultante; ➤ Desarrollo de competencias y habilidades; ➤ Desarrollo de una actitud crítica y ética

Fuente: elaboración propia en base a Badia, 2004, pág. 90; Muñoz y Gonzáles, 2010, pág. 91; Uribe, 2013, pág. 100, 101

El marco estructurado de las propuestas analizadas genera para los docentes la necesidad de estar actualizado con las competencias digitales, con miras a fomentar en sus estudiantes no solo aprendizajes sino también formación para la vida desde la integralidad del uso de las tecnologías de la información y la comunicación en la vida diaria universitaria.

3.2.5. LAS COMPETENCIAS PEDAGÓGICO-SOCIALES

El trabajo docente es complejo. Su complejidad tiene una relación directa con la responsabilidad y la diversidad de tareas que se les asignan. El trabajo docente vinculado con la socialización secundaria que se debe dar a los alumnos, está incluido dentro de este conjunto de competencias.

De esta forma, según Bunk (1994), la competencia social se muestra en la relación con otras personas.

Por ello estamos totalmente de acuerdo con Gonczi (1997), quien sostiene que el desarrollo de una competencia es una actividad cognitiva compleja que exige a la persona establecer relaciones entre la práctica y la teoría, transferir el aprendizaje a diferentes situaciones, aprender a aprender, plantear y resolver problemas y actuar de manera inteligente y crítica en una situación.

3.3. EL LUGAR DE LA FORMACIÓN PEDAGÓGICA EN LA DOCENCIA UNIVERSITARIA

La adopción de modelos educativos como el enfoque por competencias brinda el espacio específico de renovar la institución

educativa en todo su contexto, más allá de la infraestructura escolar, es renovar la docencia y por ende profesionalizar al cuerpo docente universitario.

Entender el lugar que ocupa en la actualidad la formación pedagógica de los docentes en el ejercicio de su profesión no es una tarea simple. En general las universidades valoran más lo disciplinar que lo pedagógico. En este sentido, La visión recurrente del profesorado en la educación superior es la de un experto en un área de conocimientos, esta visión parece otorgar el papel fundamental a la formación disciplinar del docente. (Beneitone; Esquetini; González; Maletá; Siufi. & Wagenaar, 2007).

Esta mirada integral de la comunidad escolar, puede facilitar trazar la ruta para asegurar que el proceso de enseñanza y de aprendizaje de lo prescrito en el currículum definitivamente será comprendido y empoderado por los estudiantes.

La exigencia al profesor universitario en la actualidad le obliga a asumir distintos roles y estos deben apuntar a un mejor desempeño, para ello debe contar con las competencias profesionales idóneas. Así “las funciones docentes se pueden dividir en cuatro grandes grupos: Las didácticas, las tutoriales, las de vinculación con el medio social, las de formación e innovación”. (Sarramona, 2004, pág. 6).

Además, Entre las competencias que debe de manifestar un docente universitario está la de orientar y facilitar el aprendizaje”. (Guzmán, Marín, Zesati y Breach, 2012). Esta perspectiva funcional de la profesión docente deja por un lado la formación pedagógica de los profesionales dedicados al ejercicio de la docencia universitaria como eje transversal, sin embargo, esta debe entenderse como un

proceso de enseñanza desde el enfoque disciplinar que domina el profesor universitario.

En contraposición al campo específico de formación disciplinaria del profesor universitario, hay quienes plantean que “lo más propio de la profesión docente es el conocimiento didáctico del contenido porque incorpora una destreza profesional, la transformación del conocimiento académico en contenido enseñable”. (Shulman, 1998, p. 7).

Aunado a esta posición también esta:

Putman y Borko citando a Grossman, proponen cuatro categorías para explicar el alcance del conocimiento didáctico del contenido: La concepción global de la docencia que tiene el profesor conocimiento y creencias sobre la naturaleza de la asignatura y aquello que es importante que los alumnos aprendan, conocimiento de estrategias y representaciones de instrucción para enseñar temas concretos incluyendo los modelos, ejemplos, metáforas que un profesor utiliza para ayudar a la comprensión de los alumnos, conocimiento de las interpretaciones el pensamiento y la forma en que los alumnos aprenden habitualmente considerando las dificultades que suelen encontrar en el proceso, conocimiento del curriculum y de los materiales respectivos. (Putman y Borko, 2000, p. 7).

Las distintas perspectivas que contribuyen al desarrollo de la docencia universitaria sea esta bajo cualquier modalidad, modelo, enfoque, sistema educativo y formación del profesorado que se encuentra en plenas labores educativas de formación de estudiantes,

hace pertinente comprender que: “La conceptualización del término competencias desde un enfoque pedagógico en la educación superior, debe dirigirse a la reflexión de qué tipo de profesionales necesita formar la universidad”. (Guzmán, Marín, Zesati y Breach, 2012, p. 86). Esto es interpretar las fortalezas que posee la institución educativa superior, su estructura organizacional, su oferta profesional, su método de enseñanza, su población y más aún las necesidades sociales y el campo de inserción laboral de sus egresados.

Esta serie de condiciones generan nuevas perspectivas para la docencia universitaria, de esta manera: el profesorado universitario está viendo importantes transformaciones en su función docente en los últimos años. Cada vez más el proceso de enseñanza-aprendizaje se plantea mediante metodologías más activas que sitúan al estudiante en el centro de su propio aprendizaje y donde el profesorado tiene la misión de ser conductor del crecimiento personal y profesional del estudiante. (Solar y Sánchez, 2008).

Las nuevas implicaciones metodológicas y didácticas que exige la docencia, establece una categoría que el docente universitario debe saber apropiarse para facilitar la comprensión correcta de lo que se enseña a los alumnos. “el concepto de competencia debe vincularse a la práctica docente, indica que la formación de maestros competentes requiere que el docente esté formado en el modelo de competencias, y asuma su importancia para tener un ejercicio profesional satisfactorio”. (Guzmán, Marín, Zesati y Breach, 2012, pág. 81). Como se describió anteriormente, el profesor universitario debe poseer y ser capaz de demostrar otros aspectos elementales como el compromiso, voluntad, dedicación y entusiasmo, innovador y capaz de trabajar en equipo:

Estas competencias profesionales deben abarcar conocimientos de planificación y gestión pedagógica, gestión de clima escolar y convivencia, administración de recursos humanos y financieros, habilidades de liderazgo, capacidad de trabajar en equipo y negociar, así como un alto grado de compromiso y motivación para el logro de los objetivos de aprendizaje y el desarrollo de la visión y misión del establecimiento educativo. (Gómez-Gajardo, 2014, p. 52).

La integralidad del ambiente escolar y su valor para la docencia, se constituye en sí misma como el espacio particular para que el docente universitario ejerza su profesión.

El campo de la formación pedagógica es un espacio que las universidades y los docentes universitarios no le dan la importancia necesaria para el ejercicio de su profesión, en tanto que generalmente basta la formación disciplinaria. Sin embargo, “El conocimiento pedagógico del contenido tecnológico, se basa en tres componentes centrales y en la interacción entre ellos: conocimientos, tecnología y pedagogía”. (Muñoz y Gonzáles, 2009, pág. 91).

En este mismo orden de ideas, la visión de Avolio & Lacolutti,, plantea que:

Entre la comunidad académica, las tareas de investigación del docente tienden a ser más valoradas que las de docencia. La valoración de las instituciones de Educación Superior está vinculada a la enseñanza y a la investigación efectiva, a través de las condiciones laborales, los regímenes de trabajo, el salario y carrera profesional, formación y capacitación permanente del profesorado. Aunque dentro de las funciones docentes, las que

le otorga el nombre, es la de acompañar a los futuros profesionales, las destrezas más apreciadas son las involucradas con la investigación más que la misma mediación pedagógica. (2006),

Este apartado deja manifiesto que el lugar de la formación pedagógica del docente universitario generalmente está ausente. Las universidades poco o nada invierten en este aspecto y no reconocen su importancia, su fuerte es apuntar a la formación disciplinaria en primera instancia y posteriormente a las tareas de investigación del docente en el ambiente escolar el cual está priorizado y mejor remunerado de acuerdo a sus propias clasificaciones.

Por otro lado, al docente universitario siempre se le está exigiendo en la actualidad que debe al menos realizar tareas más allá del campo específico de su profesión, El docente universitario asume tareas de planificación, monitoreo, organización y evaluación. (Gros & Romaña, 2004). Como este ejemplo hay más, esto genera el espacio que debe brindarse a la formación pedagógica de los docentes ya sea desde la formación inicial o en el marco de su desempeño en la categoría de formación continua; de ahí la importancia de esta investigación.

3.4. LA NATURALEZA DE LAS COMPETENCIAS PROFESIONALES EN LA DOCENCIA UNIVERSITARIA

Este apartado se presenta desde un enfoque específico en el campo del desempeño profesional del docente, para ello debe poseer en su ser una serie de cualidades a las que puede acudir en momentos que su labor le exijan. Sin embargo, a lo que nos referimos es a las capacidades, habilidades y al raciocinio que el docente aplica para

lograr el desarrollo de la docencia y que sus estudiantes alcancen aprendizajes significativos.

La literatura ofrece una conceptualización sobre las competencias, deja claro que tiene una complejidad y es además transdisciplinaria. Como un paso previo a la definición de competencias profesionales en la docencia universitaria, las competencias precisan de una definición base en el marco de entender su naturaleza. Así, “Las competencias toman la tesitura del área de conocimiento que las nombra. Son definidas por cada perspectiva que les capta y funcionan de acuerdo con la especificidad conceptual de cada ciencia”. (Sánchez, 2016, p. 14)

Entender que la actividad docente en cualesquiera de los niveles donde se ejerza, implica una serie de responsabilidades, compromiso y saberes, el profesor debe asumir roles directivos, de acompañamiento, de consejería, de guía, entre otros; estos hacen al ejercicio docente como una profesión, para la cual las personas deben tener formación inicial y especialización posterior. En este sentido,

Hualde reconoce que existen al menos dos posibles acepciones del término de profesión: la primera más bien amplia que alude a cualquier actividad que sirve para ganarse la vida y que hace referencia a una capacidad determinada de destrezas; la segunda más restringida que dice relación con la naturaleza especial y a la fuente de conocimiento o destrezas envueltas en un trabajo especializado, conocimientos abstractos que comúnmente se enseñan en las instituciones de educación superior, específicamente, las universidades. (Hualde, 2000, p. 2).

En el campo de la aplicación de la profesión docente, se despliega un devenir de características que el profesor ejecuta desde su propio ser; esta es la profesionalidad, al respecto encontramos distintos modelos, como:

Claramente se manifiesta el abordaje de los modelos de profesionalidad del docente, y los distintos campos que interactúan entre sí: atributos personales, interrelación social, los saberes profesionales, la profesionalidad y la experiencia laboral, así como la necesaria capacitación continua para asegurar la calidad educativa. Así, Bourdoncle (1991), “designa un proceso que consiste por una parte en formalizar los saberes, las habilidades y las actitudes necesarias para el ejercicio de una profesión y por otra en hacer que se reconozca esa experiencia profesional en la sociedad”. (p. 5).

No todo es tan positivo en la profesionalidad, y especialmente sobre la profesión docente, en palabras de Imbermon “la docencia sigue siendo considerada por muchos como una semiprofesión por lo que se hace imprescindible ofrecer un modelo que haga énfasis en una construcción de la profesión basada en competencias”. (Imbermón, 2006, p. 85). El invitar a la adopción del enfoque por competencias no puede interpretarse como casualidad sino más bien, como una línea estratégica de política educativa que las universidades deben considerar en un proceso de innovación, creatividad y renovación de sus modelos educativos.

En un acercamiento al concepto de competencias profesionales del docente universitario, destaca lo planteado por Gómez-Gajardo, (2014):

El concepto de competencias profesionales para el ámbito de la dirección en educación escolar, primera

aportación de esta investigación doctoral como el conjunto de elementos de conocimientos, actitudes, destrezas y experiencia, que permite al directivo escolar articular y movilizar recursos (pedagógicos, humanos y financieros) influenciando de manera positiva a los actores y procesos para el desarrollo exitosos del proyecto educativo. (p. 52)

En este sentido, desde la perspectiva de Weinert (2004), “las competencias profesionales permiten un desempeño productivo y competitivo de labor trabajo individual y colectivo, permitiendo que los objetivos propuestos por las organizaciones se logren en los tiempos asociados y con los recursos disponibles”. (p.37).

En el caso concreto de los docentes universitarios, las competencias profesionales refieren a:

El conjunto de valores, creencias y compromisos, conocimientos, capacidades y actitudes que los docentes, tanto a título personal como colectivo (formando parte de grupos de trabajo e instituciones educativas) habrían de adquirir y en las que crecer para aportar su cuota de responsabilidad a garantizar una buena educación a todos. (Escudero 2006).

3.5. EL DEBATE CONTEMPORÁNEO SOBRE LAS COMPETENCIAS PEDAGÓGICAS EN EL NIVEL UNIVERSITARIO

Hay ciertos elementos que caracterizan el debate sobre las competencias pedagógicas en el nivel universitario.

Un primer tema es el relacionado con el lugar que ocupan los saberes pedagógicos en la actuación docente. Desde la naturaleza de

la profesión docente, se ha dado un debate sobre el lugar de los conocimientos pedagógicos y los conocimientos disciplinares. Las instituciones de educación superior, le han dado poca importancia a la dimensión pedagógica. Así:

Los conocimientos pedagógicos y didácticos deberían estar relacionados de forma directa con la labor de los profesores universitarios; pero cuando se revisa la literatura académica en esta temática, se hace evidente la fortaleza de esos conocimientos a nivel escolar, lo cual se muestra en la gran cantidad de estudios e investigaciones, en contraposición con la fragilidad en los contextos universitarios, dada la insuficiencia de los trabajos que retoman esta problemática. (González & Malagónlez, 2015, p. 292)

Por esta razón sostienen la necesidad de recuperar el lugar de la Formación Pedagógica en el nivel universitario.

La imagen que la comunidad académica y las autoridades universitarias tienen sobre el docente universitario, privilegia la formación disciplinar por sobre la formación pedagógica. Desde esta perspectiva, se asume que un buen docente universitario es aquel que tiene una sólida formación en su campo específico e investigativo.

Sobre este complejo tema, Ponce (2018), sostiene que “La visión recurrente del profesorado en la educación superior es la de un experto en un área de conocimientos, esta visión parece otorgar el papel fundamental a la formación disciplinar del docente.” (Ponce, 2018, p. 23)

Un segundo aspecto está relacionado con la complejidad y multidimensionalidad de las competencias docentes.

La complejidad de la formación de las competencias docentes, se convierte en un tema central en el debate actual. Sobre ello, González; López & Valdivia, (2017), sostienen que:

son muchos los factores, objetivos y subjetivos, que aún existen y que limitan el desarrollo de competencias docentes en el profesor universitario, entre ellas se destacan:

- ✓ La ausencia o limitada formación pedagógica de los docentes universitarios por tratarse de profesionales que provienen de otras ramas del conocimiento: Medicina, Ingeniería, Derecho, entre otras.
- ✓ La creencia generalizada en la comunidad universitaria de que para ser un buen profesor basta ser un buen profesional en la rama del conocimiento que explica.
- ✓ La sobrevaloración de la producción científica en el área específica de conocimiento del profesor universitario en detrimento de su formación, investigación y experiencia en docencia, por parte de las agencias acreditadoras y las universidades, en los procesos de acreditación y evaluación del desempeño del docente universitario.” (p. 123)

Por su importancia, un tercer aspecto del debate tiene que ver con el lugar de las Competencias pedagógico-didácticas.

Se ha sostenido que el campo universitario, el lugar de las competencias pedagógicas, dentro de ellas las relacionadas

fundamentalmente con el proceso pedagógico-didáctico, no ocupan un lugar central.

Partiendo del supuesto erróneo de que a enseñar se aprende enseñando, o el de que el ser buen investigador garantiza per se que se es un buen profesor, la carrera profesional de los docentes universitarios ha desestimado cualquier tipo de exigencia previa (en lo que se refiere a capacitación docente) y ha dejado a la libre discrecionalidad de cada universidad el ofertar o no formación para la docencia y a la voluntad de los profesores el aprovecharse o no de ella (Zabalza, 2011)

Por último, es necesario aclarar que existe una discusión sobre la incorporación de nuevas competencias consideradas pedagógicas. Una de estas competencias son las competencias digitales.

Sin embargo, hay que dar la dimensión que requiere a las competencias docentes digitales. Se trata de la articulación de las TIC con el trabajo pedagógico-didáctico. Así, “Para que las TIC puedan estar integradas en el proceso formativo, el docente no sólo ha de poseer competencias tecnológicas, sino también pedagógicas, y la confluencia de ambas incidirá en una experiencia formativa exitosa.” (Cejas; Navío & Barroso, 2016, p. 107)

PARTE III.- ANÁLISIS DE RESULTADOS

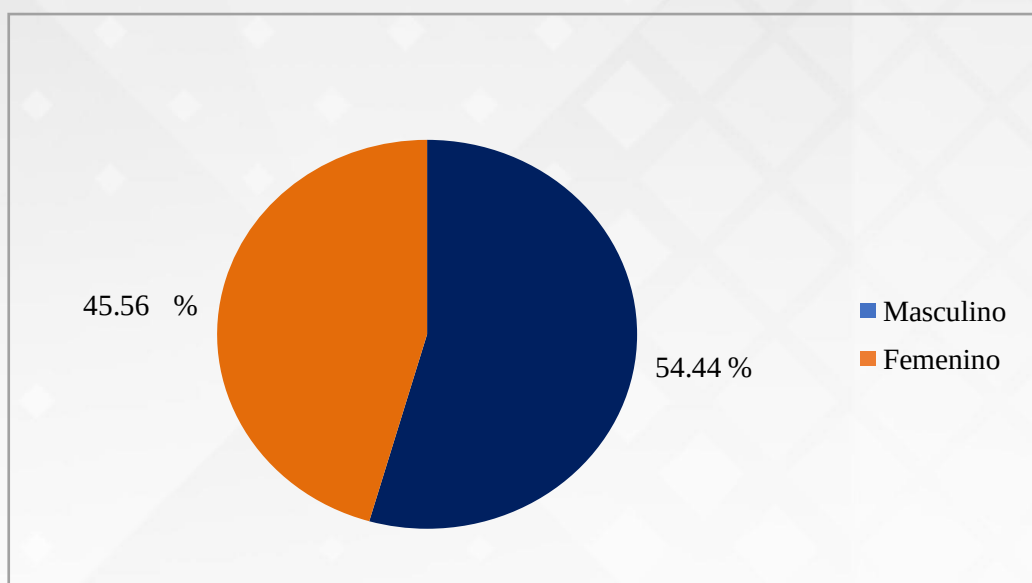
CAPÍTULO 1. ANÁLISIS DE RESULTADOS DEL TRABAJO EMPÍRICO.

1.1. ANÁLISIS DE RESULTADOS DEL TRABAJO EMPÍRICO CUANTITATIVO

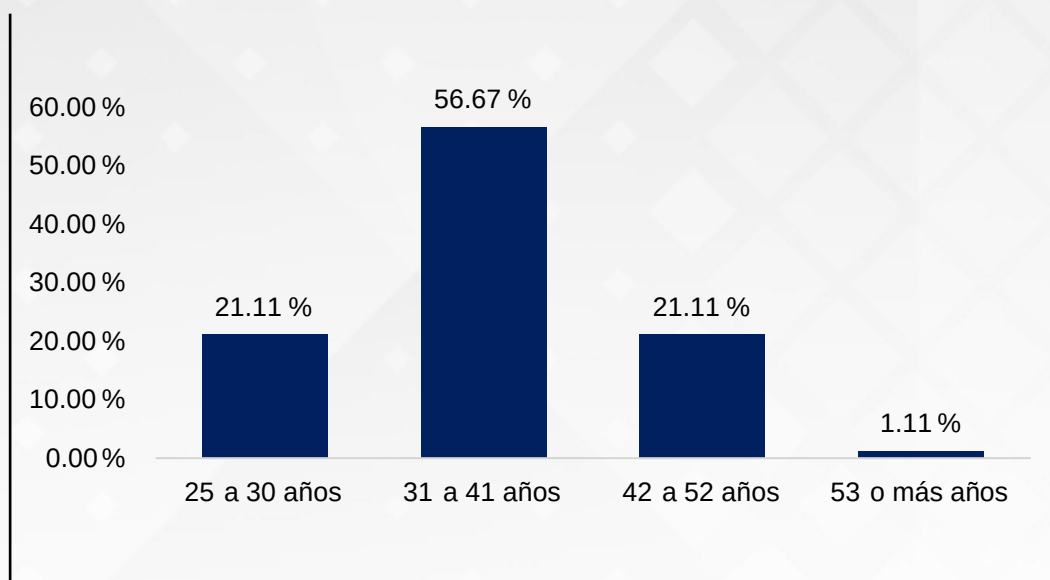
El análisis que se presenta a continuación, detalla los resultados que se han procesado de los instrumentos aplicados, a la vez se plantean las comparaciones manifestadas del nivel de dominio y del nivel de importancia en relación a las competencias pedagógicas que presentan los docentes del Sistema de Educación Policial, posteriormente se llega a determinar los principales hallazgos encontrados.

1.1.1. DATOS GENERALES

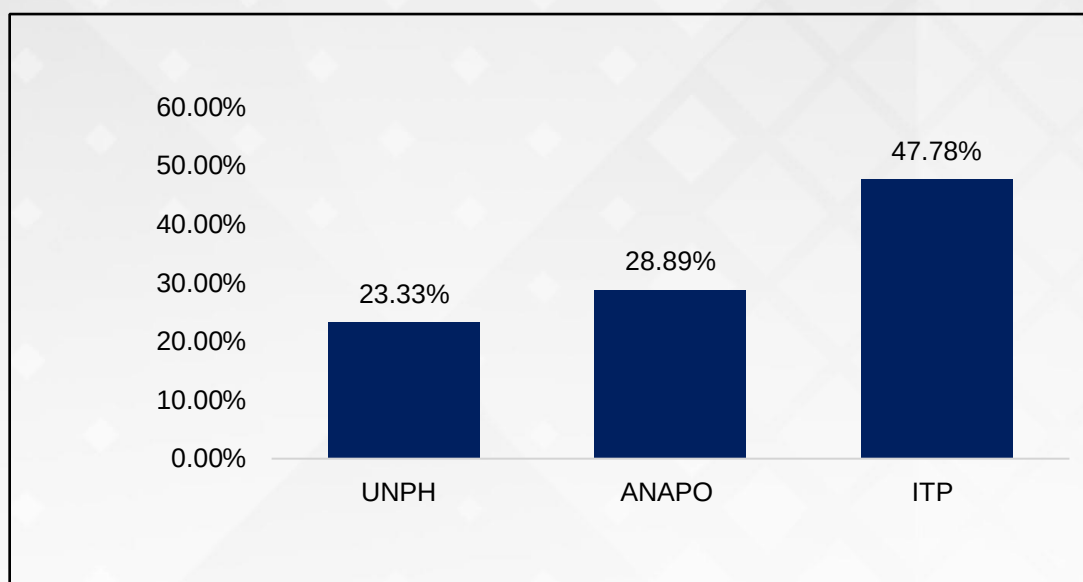
En este apartado se detallan las preguntas generales del instrumento para la evaluación del nivel de dominio e importancia de las Competencias Pedagógicas de los docentes del Sistema de Educación Policial, en ese sentido se presentan datos como el género, la edad, la institución donde labora, los años de servicio docente, los estudios realizados, las actividades de formación y las modalidades de formación a continuación se presentan los resultados:

Gráfica N° 1: Género de la Población Investigada.

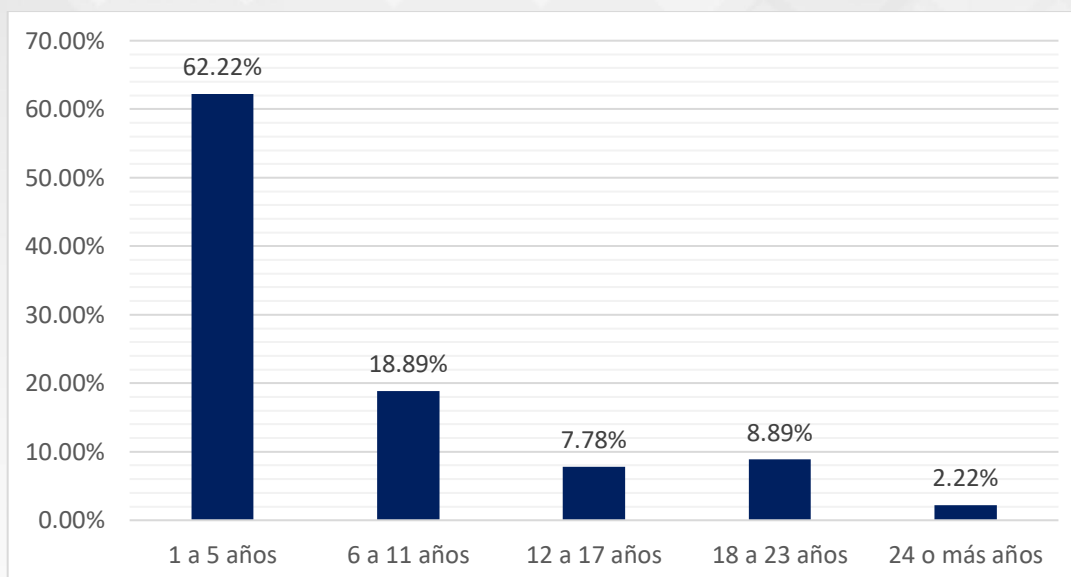
En la gráfica anterior se puede apreciar que la población objeto de estudio para la aplicación del instrumento, se encuentra representada de la siguiente manera: el 54.44% forma parte del género masculino y el 45.56% forma parte del género femenino. Por la naturaleza de las Instituciones Educativas que corresponden al Sistema de Educación Policial, es normal que prevalezcan docentes que pertenezcan al género masculino, sin embargo, la diferencia es mínima.

Gráfica N° 2: Edad de la Población Investigada.

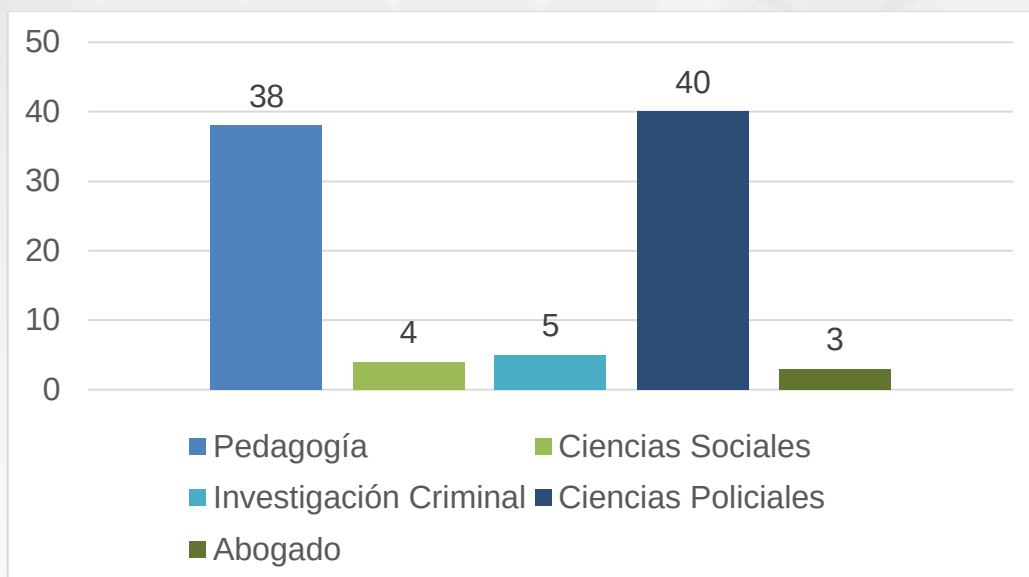
Según la gráfica anterior, las edades de la población objeto de estudio oscilan en el siguiente rango de edad: el 21.11% cuenta con una edad entre los 25 a los 30 años, el 56.67% oscila entre la edad de los 31 a los 41 años, el 21.11% oscila entre la edad de los 42 a los 52 años y el 1.11% oscila de los 53 o más años, siendo el porcentaje más representativo el 56.67%.

Gráfica N° 3: Institución Educativa del SEP donde labora.

En relación a la variable institución, los Centros de Estudios que fueron considerados para la aplicación del instrumento se encuentra la UNPH, la ANAPO, ITP. Estos fueron representados porcentualmente de la siguiente manera: el 23.33% lo representa la Universidad Nacional de la Policía de Honduras, el 28.89% lo representa la Academia Nacional de Policía y el 47.78% lo representa el Instituto Técnico Policial. El Centro de Estudio con la mayor representación gráfica lo conforma el ITP localizado en la ciudad de la Paz.

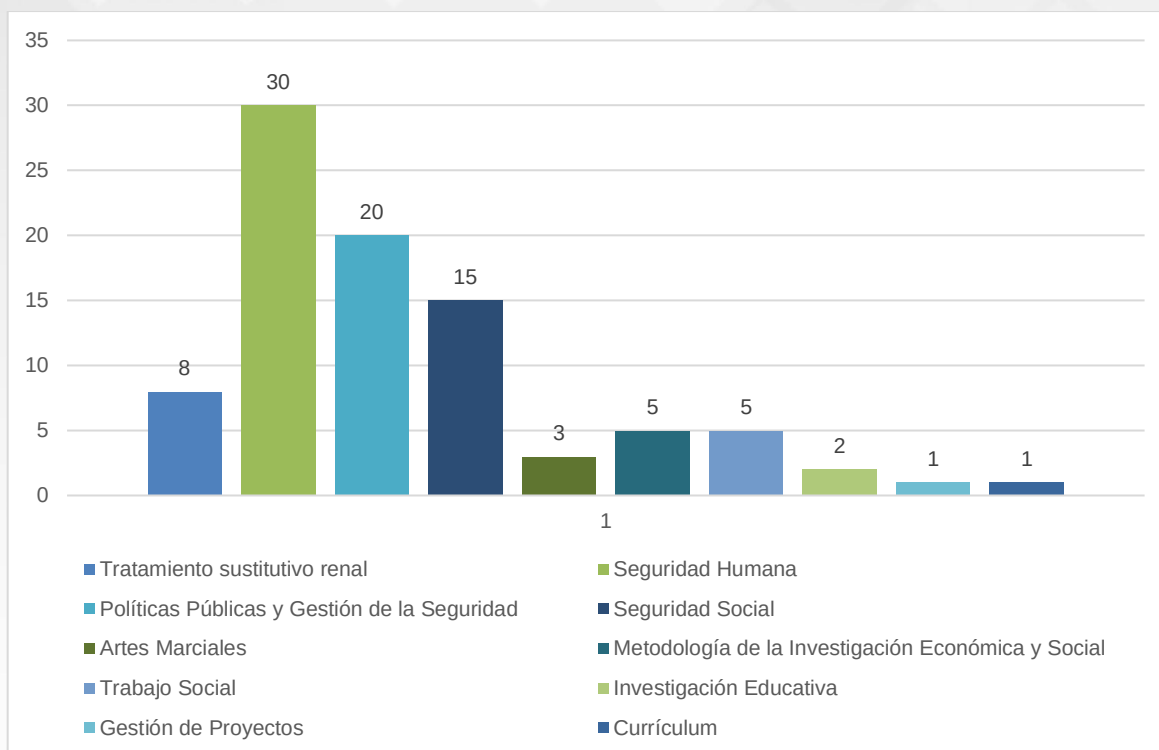
Gráfica N° 4: Años de servicio de la Población Investigada.

En relación a la variable años de servicio, estos oscilan en el siguiente rango: el 62.22% cuenta con un rango de 1 a 5 años de servicio, el 18.89% oscila entre los 6 a 11 años de servicio, el 7.78% oscila entre los 12 a 17 años de servicio, el 8.89% oscila entre los 18 a 23 años de servicio, y el 2.22% oscilan entre los 24 o más años de servicio. Como se puede apreciar el SEP cuenta con un equipo docente relativamente joven y con poca experiencia.

Gráfica N° 5: Nivel Académico de Licenciatura de la Población Investigada.

De acuerdo con el gráfico anterior, en cuanto a la variable estudios realizados, de los 90 encuestados entre las licenciaturas que más sobresalen se encuentran las siguientes: 38 de los 90 docentes encuestados cuentan con una licenciatura en pedagogía, 4 de los 90 docentes encuestados cuentan con una licenciatura en ciencias sociales, 5 de los 90 docentes encuestados cuentan con una licenciatura en investigación criminal, 40 de los 90 docentes encuestados cuentan con una licenciatura en ciencias policiales, 3 de los 90 docentes encuestados son abogados.

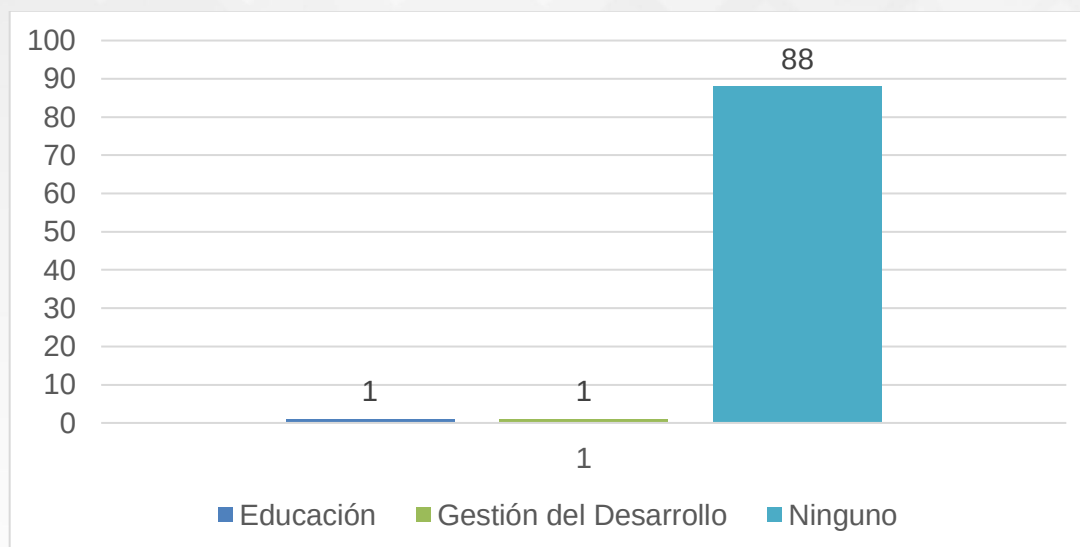
Es importante destacar, que la presencia significativa de licenciados en pedagogía está marcando una nueva tendencia según las nuevas demandas que se generan en el marco de la reforma del SEP.

Gráfica N° 6: Nivel Académico de Maestría de la Población Investigada.

De acuerdo al gráfico anterior, los 90 docentes encuestados manifestaron lo siguiente: 8 de los 90 docentes manifestaron que cuenta con una maestría en tratamiento sustitutivo renal, 30 de los 90 docentes encuestados manifestaron que cuentan con una maestría en seguridad humana, 20 de los 90 docentes encuestados manifestaron que cuentan con un maestría en políticas públicas y gestión de la seguridad, 15 de los 90 docentes encuestados manifestaron que cuentan con una maestría en seguridad social, 3 de los 90 docentes encuestados manifestaron que cuentan con una maestría en artes marciales, 5 de los 90 docentes encuestados manifestaron que cuentan con una maestría en metodología de la investigación económica y social, 5 de los 90 docentes encuestados manifestaron que cuentan con una maestría en trabajo social, 2 de los 90 docentes encuestados manifestaron que tienen un maestría en investigación educativa, 1 de los 90 docentes encuestados manifestaron que tienen

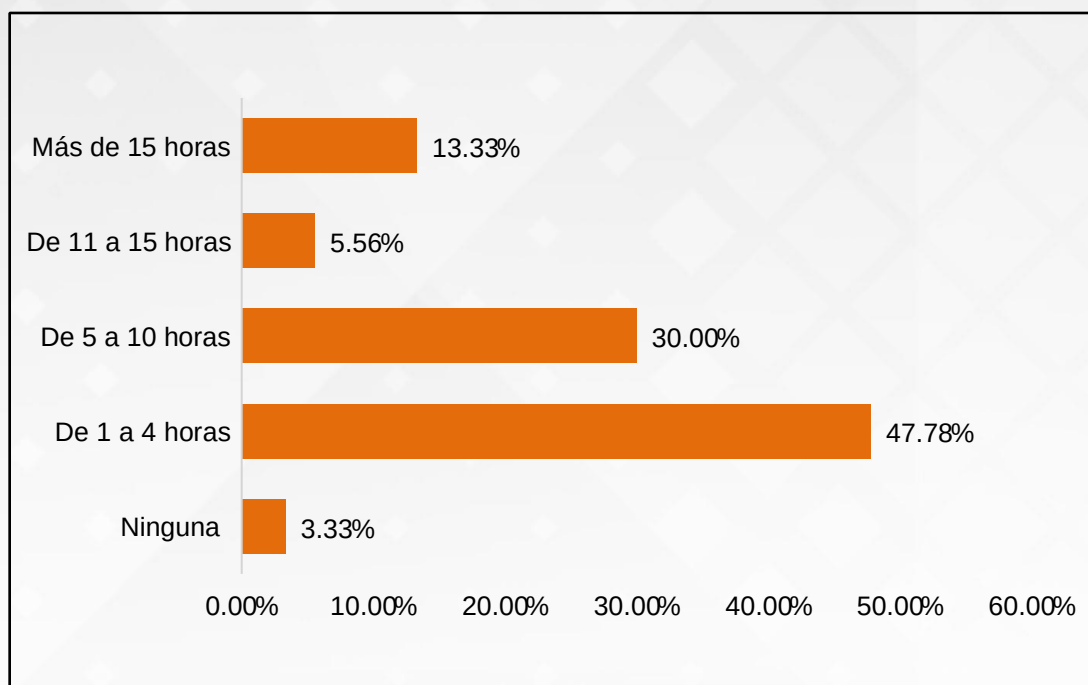
una maestría en gestión de proyectos y 1 de los 90 docentes encuestados manifestaron que tienen una maestría en currículum.

Gráfico N° 7: Nivel Académico de Doctorado de la Población Investigada.



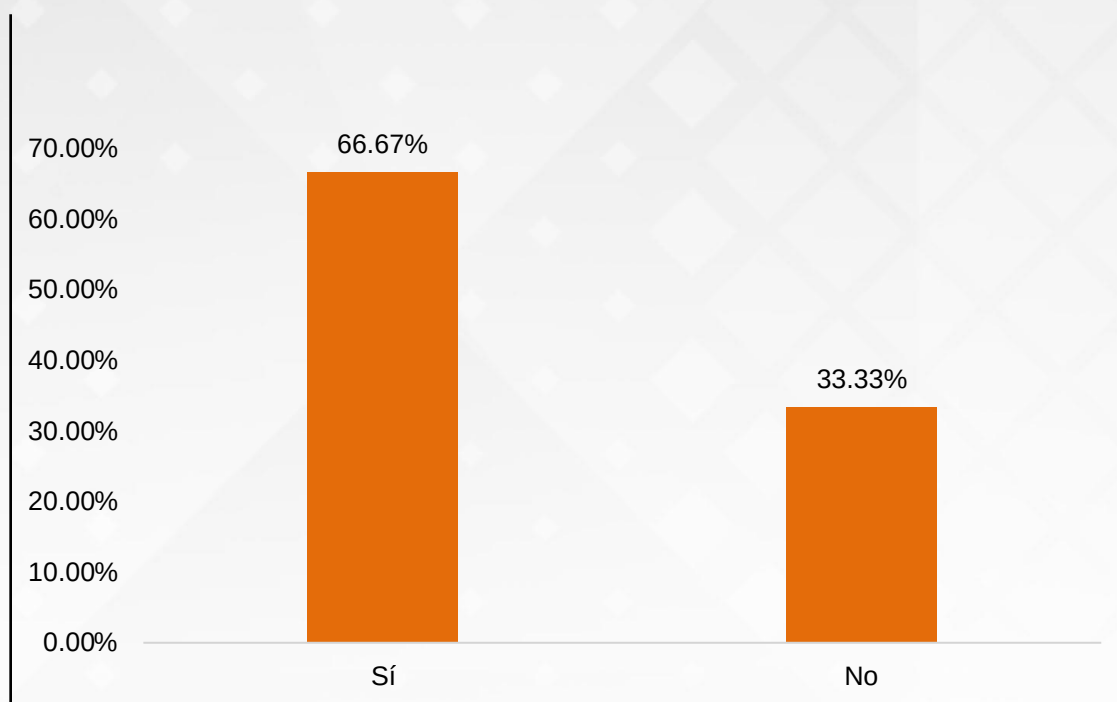
De acuerdo al gráfico anterior, de los 90 docentes encuestados: 1 manifestó que tienen un doctorado en educación, 1 cuenta con un doctorado en gestión del desarrollo y 88 de los 90 docentes manifestaron que no cuentan con estudios doctorales.

Es importante resaltar la necesidad de elevar el nivel académico de los docentes en especialidades en campos específicos de las Ciencias Policiales y aumentar la presencia de docentes a nivel de doctorado.

Gráfica N° 8: Horas Disponibles.

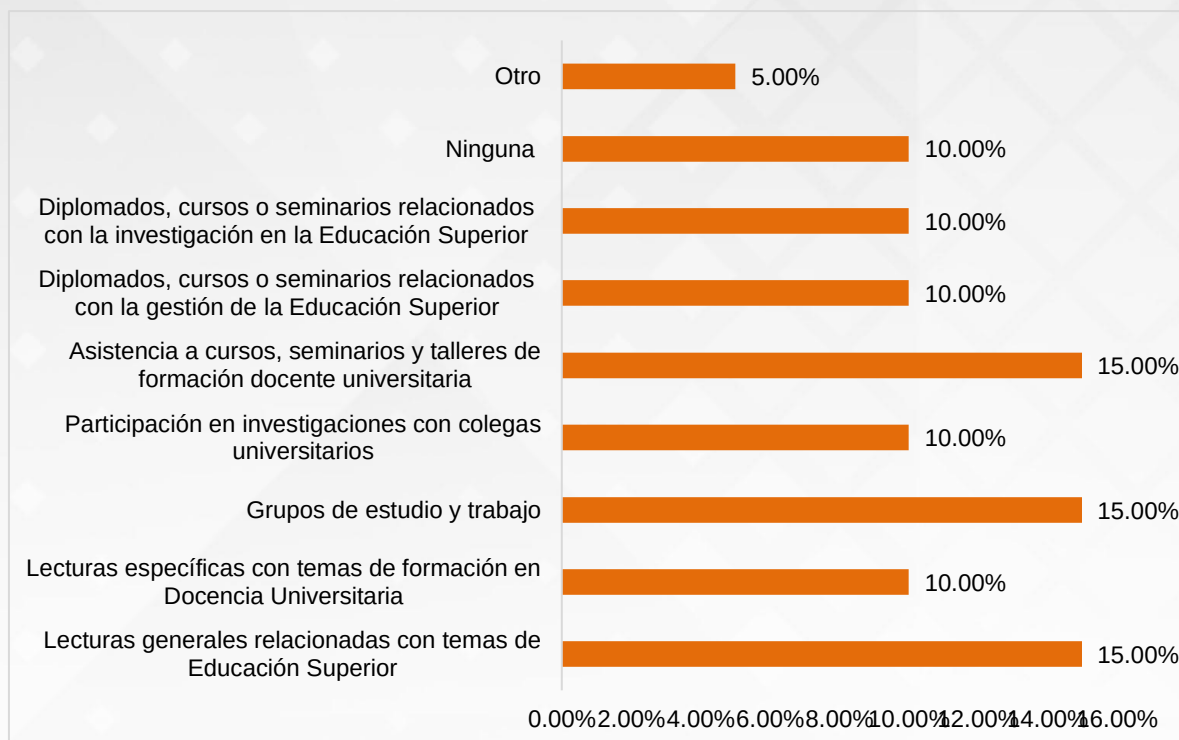
En relación a las horas libres disponibles: el 3.33% manifiestan que no tienen horas disponibles, el 47.78% afirman que las horas que tienen disponibilidad es de 1 a 4 horas, el 30% afirman que disponen de 5 a 10 horas de disponibilidad, el 5.56% manifiestan que disponen de 11 a 15 horas de disponibilidad y el 13.33% disponen de más de 15 horas de disponibilidad. Hay que hacer destacar que el 47.78% es el dato más elevado en el cual el horario que están disponibles los docentes es de 1 a 4 horas para atender asuntos institucionales.

Gráfica N° 9: Actividades de Formación Relacionadas con la Docencia Universitaria.



En relación a las actividades de formación relacionadas con la docencia universitaria, según la población investigada el 66.67% de ellos manifiestan que sí desarrollan actividades de formación vinculadas con la docencia universitaria, en cambio un 33.33% de los docentes encuestados afirman que no realizan actividades de formación relacionadas con la docencia.

Estos datos nos llevan a sacar dos conclusiones preliminares: en primer lugar, existe una alta voluntad para capacitarse en campos relacionados con la docencia universitaria, y, en segundo lugar, que hay un buen porcentaje de docentes que es urgente capacitar en campos relacionados con las Competencias Pedagógicas para mejorar su desempeño laboral.

Gráfica N° 10: Actividades Formativas Realizadas

En relación a las actividades formativas realizadas de la población investigada, el 15% afirman que realizan lecturas generales relacionados con temas de Educación Superior, el 10% afirman que realizan lecturas específicas con temas de formación en docencia universitaria, el 15% afirman que realizan grupos de estudio y trabajo, el 10% afirman que realizan participación en investigaciones con colegas universitarios, el 15% manifiestan que realizan asistencia a cursos, seminarios y talleres de formación docente universitaria, el 10% afirman que realizan diplomados, cursos o seminarios relacionados con la gestión de educación superior, el 10% afirman que asisten a diplomados cursos o seminarios relacionados con la investigación en la Educación Superior, el 10% afirman que no realizan ninguna actividad de formación y un 5% manifiestan que realizan otro tipo de formación no vinculada con la acción docente.

Por otro lado, se desarrolló un cruce de variables para hacer comparaciones, utilizando para ello el programa estadístico SPSS, versión 25, las variables que se cruzaron fueron las siguientes: Edad con Género, edad con institución donde labora, edad con el número de horas semanales que le quedan libres después de la jornada de trabajo, edad con número de horas semanales que estará dispuesto a dedicar en actividades formales de formación como docente universitario, edad con años de servicio docente, género con años de servicio docente, a continuación se muestran los resultados obtenidos:

Tabla Comparativa N° 1: Edad y Género.

		Género:		
		Masculino	Femenino	Total
Edad:	25 a 30 años	11	8	19
	31 a 41 años	29	22	51
	42 a 52 años	8	11	19
	53 o más años	1	0	1
Total		49	41	90

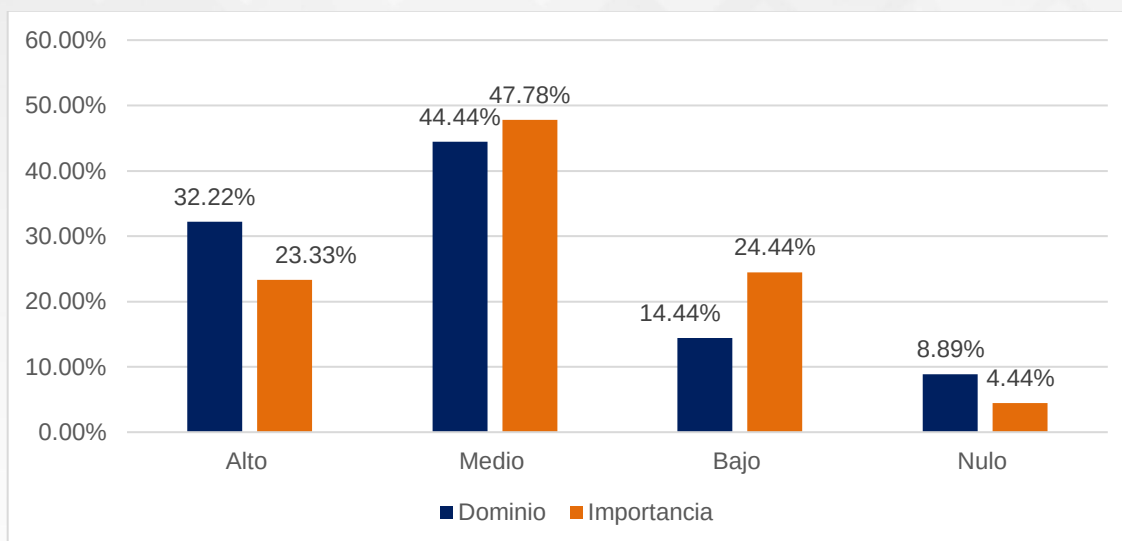
De acuerdo con la tabla anterior, se puede apreciar que 49 de los 90 docentes encuestados pertenecen al género masculino de los cuales, 11 oscilan de los 25 a los 30 años, 29 corresponde a la edad entre los 31 a los 41 años, 8 corresponde al parámetro de edad entre los 42 a los 52 años de edad y 1 corresponde al rango entre 53 o más años; por otro lado, 41 de los 90 docentes encuestados pertenecen al género femenino de los cuales 8 pertenecen al rango de edad entre los 25 a los 30 años, 22 corresponde entre los 31 a los 41 años de edad, 11 corresponde entre los 42 a los 52 años de edad.

1.1.2. EVALUACIÓN DEL NIVEL DE DOMINIO Y DEL NIVEL DE IMPORTANCIA DE LAS COMPETENCIAS PEDAGÓGICAS DE LOS DOCENTES DEL SISTEMA DE EDUCACIÓN POLICIAL

Para abordar este apartado, fue preciso aplicar dos instrumentos para medir las competencias pedagógicas que poseen los docentes que laboran en el Sistema de Educación Policial, en ese sentido los instrumentos fueron orientados por un lado para medir el nivel de dominio y por otro el nivel de importancia, ambos instrumentos cuentan con las siguientes competencias: Las competencias de Fundamento Pedagógico General, las Competencias Pedagógico – Didácticas, las Competencias Investigativas, las Competencias Directivas, las Competencias Digitales, las Competencias Sociales. A continuación, se muestran los resultados:

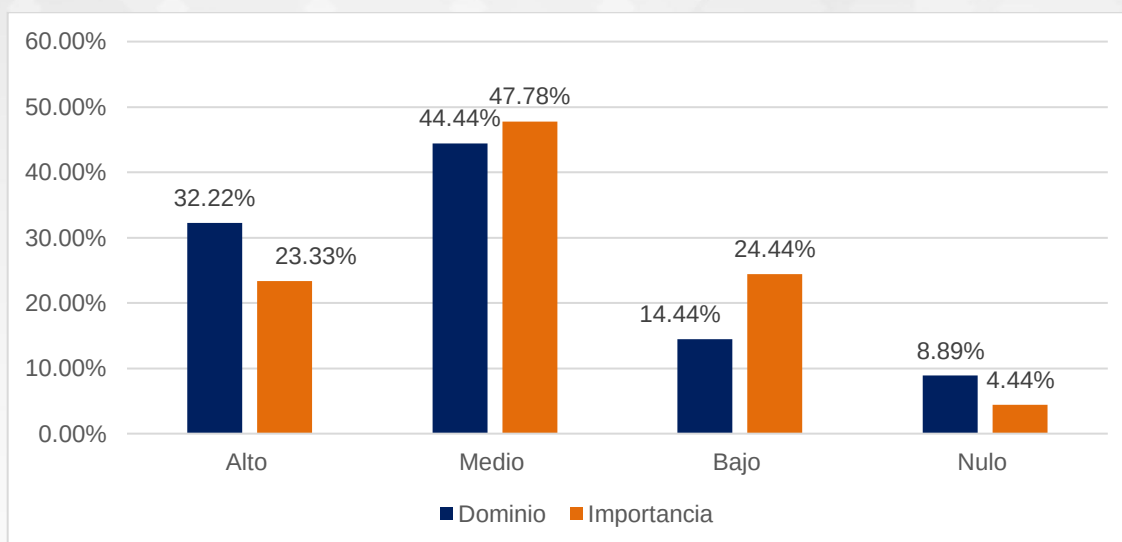
1.1.2.1. Las competencias de fundamento pedagógico general

Gráfico N° 11: Conocimiento e Importancia de la Naturaleza de la Pedagogía Universitaria.



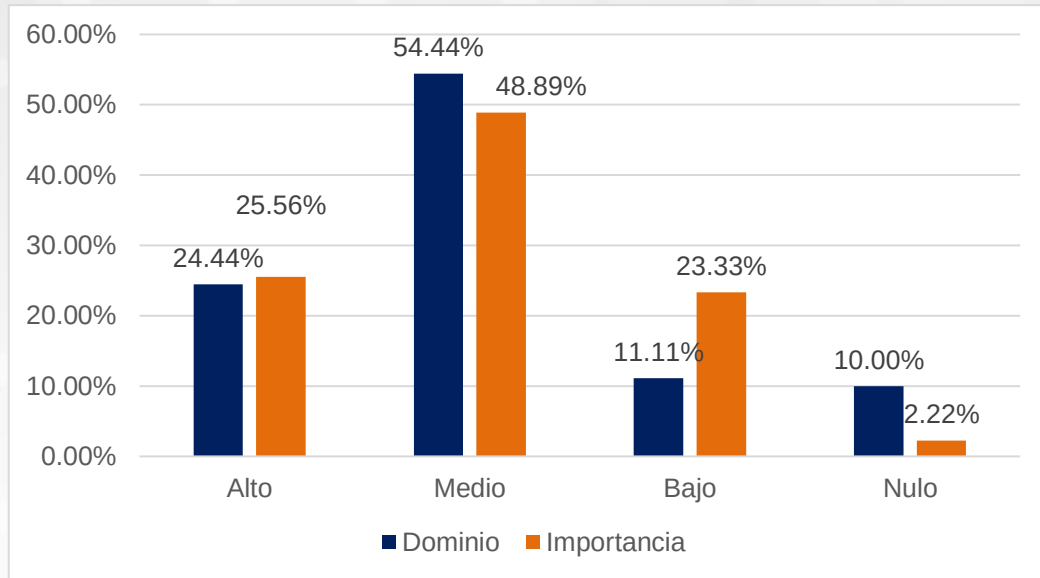
De acuerdo con el gráfico anterior, el 32.22% tienen un conocimiento alto de acuerdo al nivel de dominio y un 23.33% tienen una valoración alta de acuerdo al nivel de importancia; el 44.44% tienen un conocimiento medio de acuerdo al nivel de dominio y el 47.78% tienen una valoración media de acuerdo al nivel de importancia; el 14.44% tienen un conocimiento bajo de acuerdo con el nivel de dominio y el 24.44% tienen una valoración baja de acuerdo al nivel de importancia; el 8.89% tienen un conocimiento nulo de acuerdo al nivel de dominio y el 4.44% tienen una valoración nula de acuerdo al nivel de importancia.

Gráfica N° 12: Conocimiento e Importancia sobre la Naturaleza de la Didáctica Universitaria.



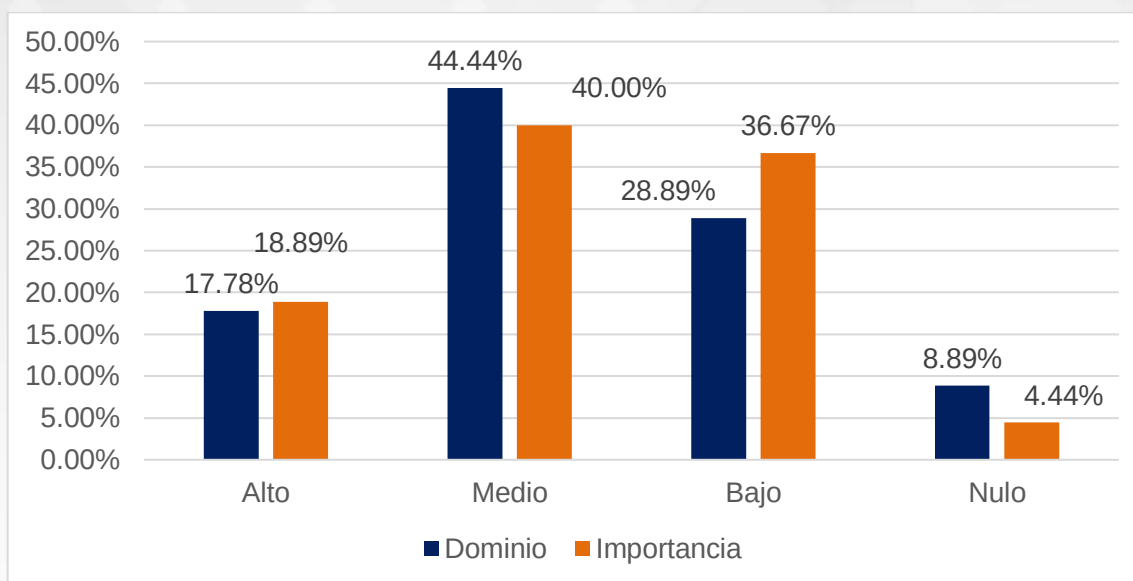
De acuerdo con el gráfico anterior, el 32.22% tienen un conocimiento alto de acuerdo al nivel de dominio y un 24.44% tienen una valoración alta de acuerdo al nivel de importancia; el 42.22% tienen un conocimiento medio de acuerdo al nivel de dominio y el 47.78% tienen una valoración media de acuerdo al nivel de importancia; el 16.67% tienen un conocimiento bajo de acuerdo con el nivel de dominio y el 22.22% tienen una valoración baja de acuerdo al nivel de importancia; el 8.89% tienen un conocimiento nulo de acuerdo al nivel de dominio y el 5.56% tienen una valoración nula de acuerdo al nivel de importancia.

Gráfica N° 13: Conocimiento e Importancia sobre Teorías del Currículum Universitario.



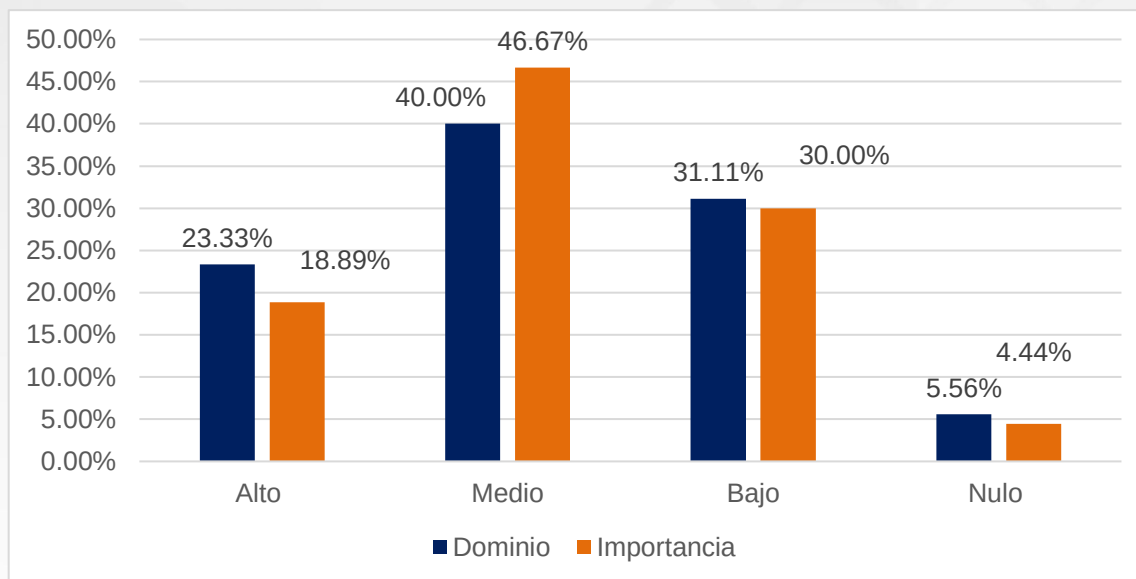
De acuerdo con el gráfico anterior, el 24.44% tienen un conocimiento alto de acuerdo al nivel de dominio y un 25.56% tienen una valoración alta de acuerdo al nivel de importancia; el 54.44% tienen un conocimiento medio de acuerdo al nivel de dominio y el 48.89% tienen una valoración media de acuerdo al nivel de importancia; el 11.11% tienen un conocimiento bajo de acuerdo con el nivel de dominio y el 23.33% tienen una valoración baja de acuerdo al nivel de importancia; el 10% tienen un conocimiento nulo de acuerdo al nivel de dominio y el 2.22% tienen una valoración nula de acuerdo al nivel de importancia.

Gráfica N° 14: Conocimiento e Importancia sobre Transposición Didáctica en el Nivel Universitario.



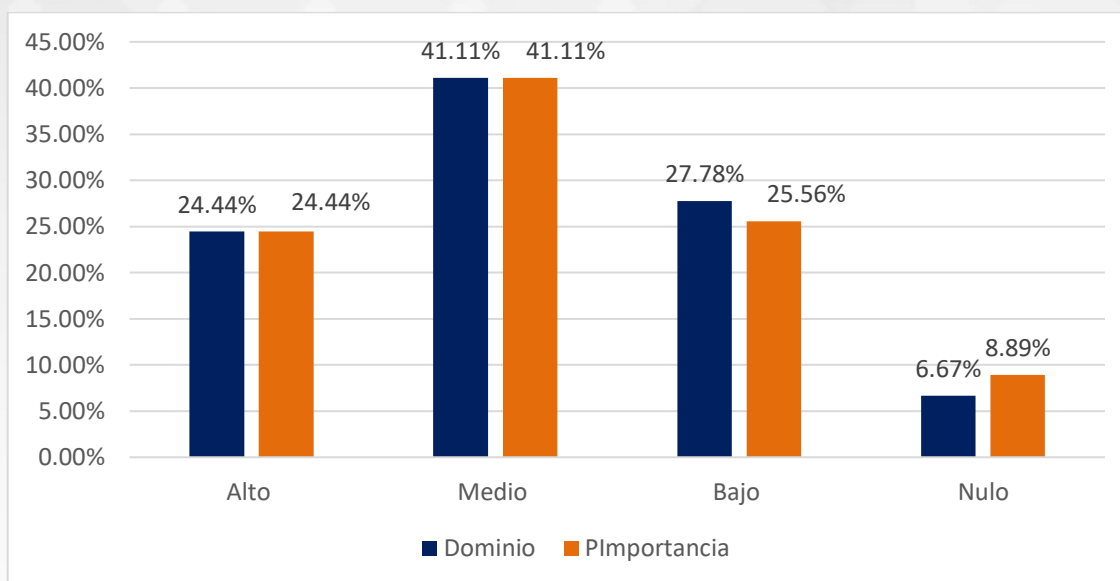
De acuerdo con el gráfico anterior, el 17.78% tienen un conocimiento alto de acuerdo al nivel de dominio y un 18.89% tienen una valoración alta de acuerdo al nivel de importancia; el 44.44% tienen un conocimiento medio de acuerdo al nivel de dominio y el 40% tienen una valoración media de acuerdo al nivel de importancia; el 28.89% tienen un conocimiento bajo de acuerdo con el nivel de dominio y el 36.67% tienen una valoración baja de acuerdo al nivel de importancia; el 8.89% tienen un conocimiento nulo de acuerdo al nivel de dominio y el 4.44% tienen una valoración nula de acuerdo al nivel de importancia.

Gráfica N° 15: Conocimiento e Importancia sobre Fundamentos de la Gestión Universitaria.



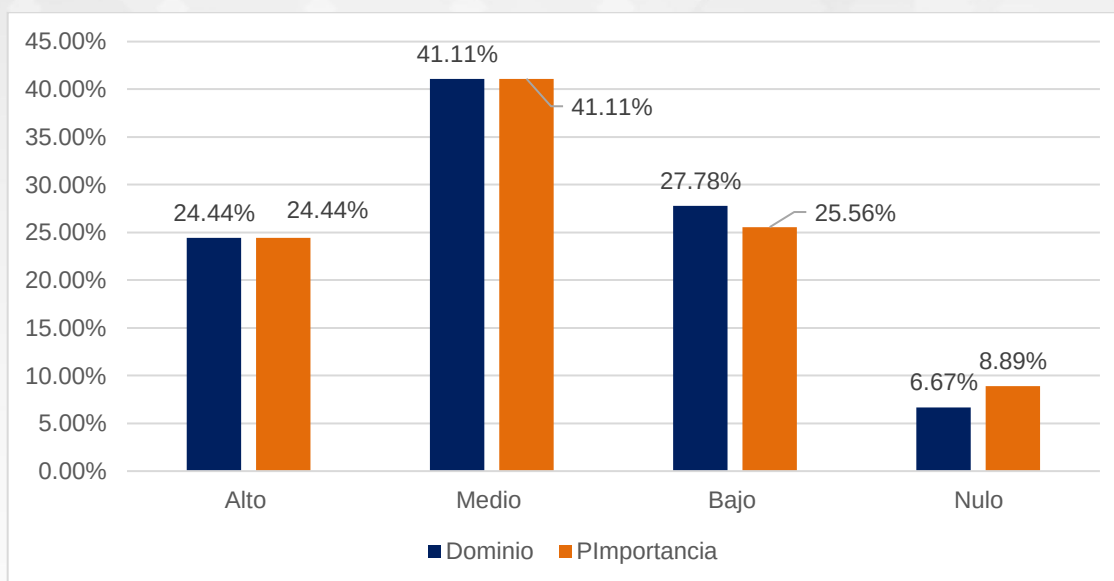
De acuerdo con el gráfico anterior, el 23.33% tienen un conocimiento alto de acuerdo al nivel de dominio y un 18.89% tienen una valoración alta de acuerdo al nivel de importancia; el 40% tienen un conocimiento medio de acuerdo al nivel de dominio y el 46.67% tienen una valoración media de acuerdo al nivel de importancia; el 31.11% tienen un conocimiento bajo de acuerdo con el nivel de dominio y el 30% tienen una valoración baja de acuerdo al nivel de importancia; el 5.56% tienen un conocimiento nulo de acuerdo al nivel de dominio y el 4.44% tienen una valoración nula de acuerdo al nivel de importancia.

Gráfica N° 16: Conocimiento e Importancia sobre Fundamentos de la Investigación Aplicada al Campo Universitario.



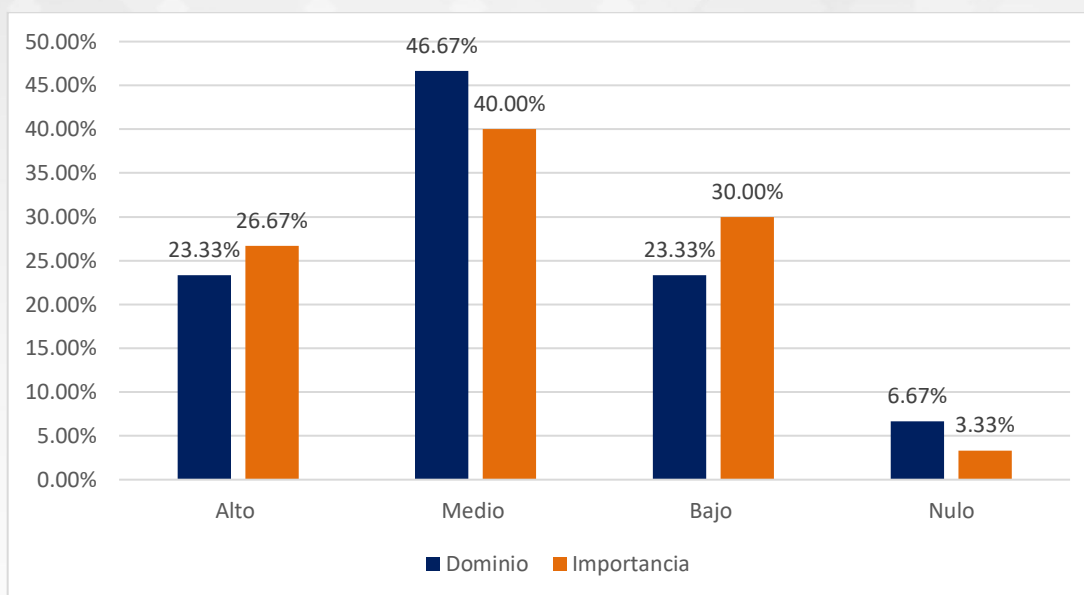
De acuerdo con el gráfico anterior, el 24.44% tienen un conocimiento alto de acuerdo al nivel de dominio y un 24.44% tienen una valoración alta de acuerdo al nivel de importancia; el 41.11% tienen un conocimiento medio de acuerdo al nivel de dominio y el 41.11% tienen una valoración media de acuerdo al nivel de importancia; el 27.78% tienen un conocimiento bajo de acuerdo con el nivel de dominio y el 25.56% tienen una valoración baja de acuerdo al nivel de importancia; el 6.67% tienen un conocimiento nulo de acuerdo al nivel de dominio y el 8.89% tienen una valoración nula de acuerdo al nivel de importancia.

Gráfica N° 17: Conocimiento e Importancia sobre Fundamentos de Vinculación Universidad – Comunidad.



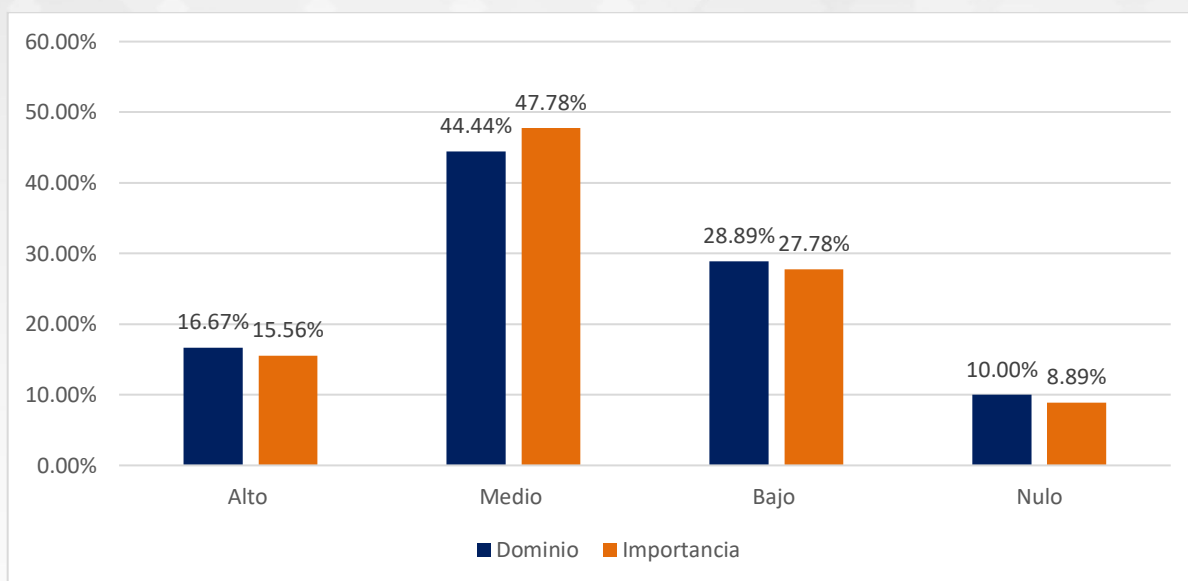
De acuerdo con el gráfico anterior, el 25.56% tienen un conocimiento alto de acuerdo al nivel de dominio y un 28.89% tienen una valoración alta de acuerdo al nivel de importancia; el 50% tienen un conocimiento medio de acuerdo al nivel de dominio y el 47.78% tienen una valoración media de acuerdo al nivel de importancia; el 16.67% tienen un conocimiento bajo de acuerdo con el nivel de dominio y el 18.89% tienen una valoración media de acuerdo al nivel de importancia; el 7.78% tienen un conocimiento nulo de acuerdo al nivel de dominio y el 4.44% tienen una valoración nula de acuerdo al nivel de importancia.

Gráfica N° 18: Conocimiento e Importancia sobre la Naturaleza del Currículo Universitario.



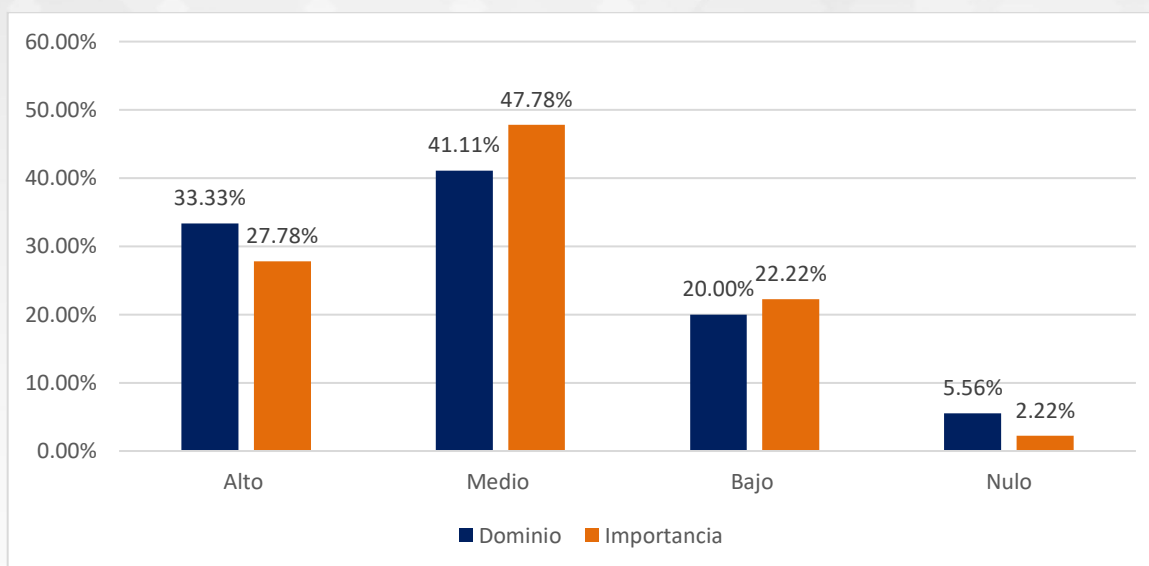
De acuerdo con el gráfico anterior, el 23.33% tienen un conocimiento alto de acuerdo al nivel de dominio y un 26.67% tienen una valoración alta de acuerdo al nivel de importancia; el 46.67% tienen un conocimiento medio de acuerdo al nivel de dominio y el 40% tienen una valoración media de acuerdo al nivel de importancia; el 23.33% tienen un conocimiento bajo de acuerdo con el nivel de dominio y el 30% tienen una valoración baja de acuerdo al nivel de importancia; el 6.67% tienen un conocimiento nulo de acuerdo al nivel de dominio y el 3.33% tienen una valoración nula de acuerdo al nivel de importancia.

Gráfica N° 19: Conocimiento e Importancia sobre Naturaleza del Financiamiento de la Educación Universitaria.



De acuerdo con el gráfico anterior, el 16.67% tienen un conocimiento alto de acuerdo al nivel de dominio y un 15.56% tienen una valoración alta de acuerdo al nivel de importancia; el 44.44% tienen un conocimiento medio de acuerdo al nivel de dominio y el 47.78% tienen una valoración media de acuerdo al nivel de importancia; el 28.89% tienen un conocimiento bajo de acuerdo con el nivel de dominio y el 27.78% tienen una valoración baja de acuerdo al nivel de importancia; el 10% tienen un conocimiento nulo de acuerdo al nivel de dominio y el 8.89% tienen una valoración nula de acuerdo al nivel de importancia.

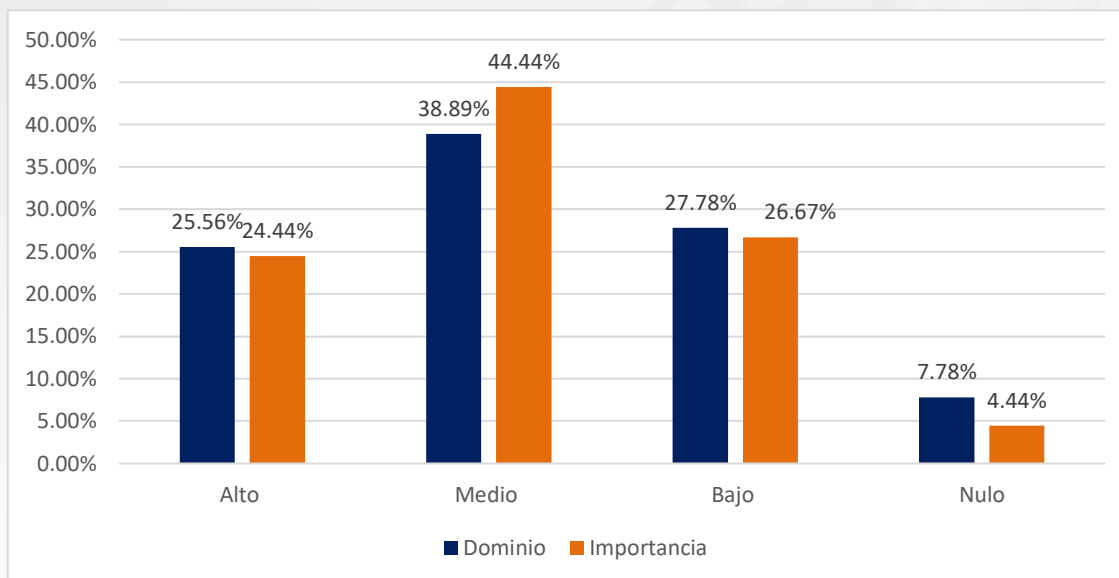
Gráfica N° 20: Conocimiento e Importancia sobre Fundamentos Pedagógicos de la Planificación Didáctica.



De acuerdo con el gráfico anterior, el 33.33% tienen un conocimiento alto de acuerdo al nivel de dominio y un 27.78% tienen una valoración alta de acuerdo al nivel de importancia; el 41.11% tienen un conocimiento medio de acuerdo al nivel de dominio y el 47.78% tienen una valoración media de acuerdo al nivel de importancia; el 20% tienen un conocimiento bajo de acuerdo con el nivel de dominio y el 22.22% tienen una valoración baja de acuerdo al nivel de importancia; el 5.56% tienen un conocimiento nulo de acuerdo al nivel de dominio y el 2.22% tienen una valoración nula de acuerdo al nivel de importancia.

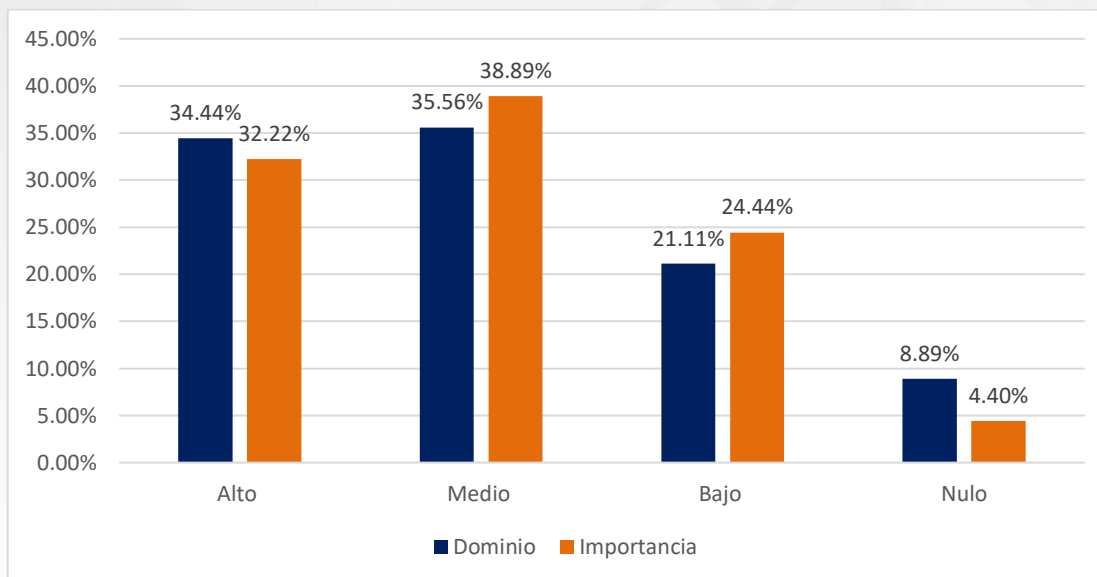
Gráfica N° 21: Conocimiento e Importancia sobre Modelos de Planificación Didáctica.

De acuerdo con el gráfico anterior, el 33.33% tienen un



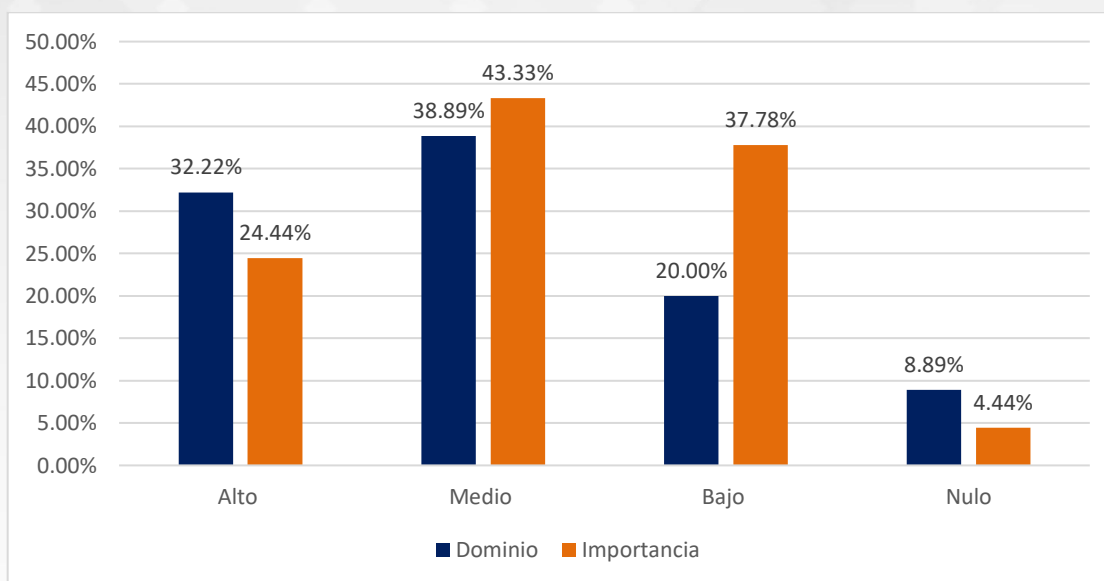
conocimiento alto de acuerdo al nivel de dominio y un 27.78% tienen una valoración alta de acuerdo al nivel de importancia; el 41.11% tienen un conocimiento medio de acuerdo al nivel de dominio y el 47.78% tienen una valoración media de acuerdo al nivel de importancia; el 20.00% tienen un conocimiento bajo de acuerdo con el nivel de dominio y el 22.22% tienen una valoración baja de acuerdo al nivel de importancia; el 5.56% tienen un conocimiento nulo de acuerdo al nivel de dominio y el 2.22% tienen una valoración nula de acuerdo al nivel de importancia.

Gráfica N° 22: Conocimiento e Importancia sobre Fundamentos y Procedimientos para la Enseñanza Basada en Competencias en la Educación Superior.



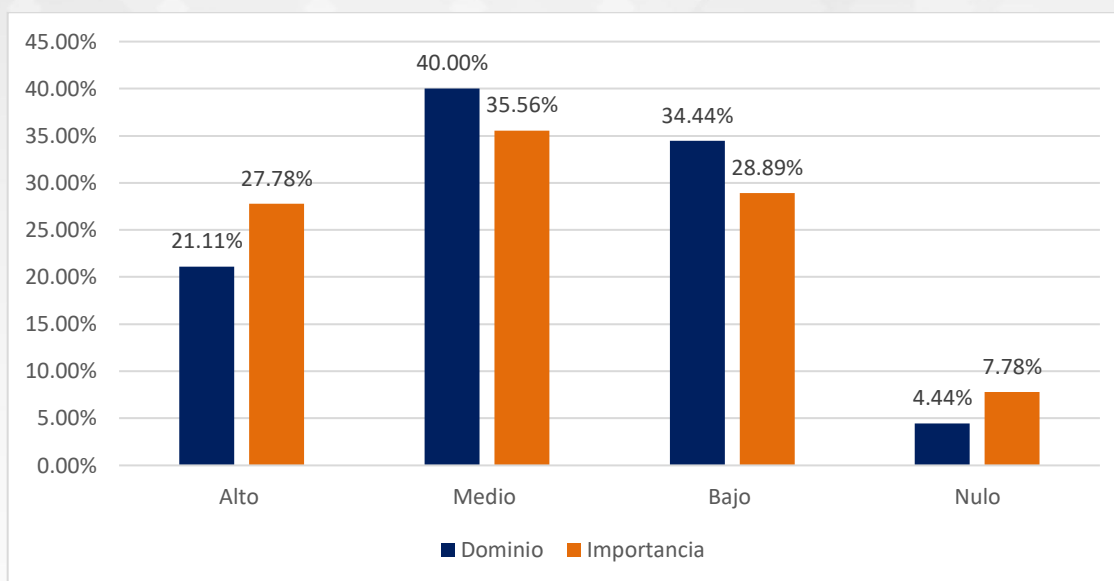
De acuerdo con el gráfico anterior, el 34.44% tienen un conocimiento alto de acuerdo al nivel de dominio y un 32.22% tienen una valoración alta de acuerdo al nivel de importancia; el 35.56% tienen un conocimiento medio de acuerdo al nivel de dominio y el 38.89% tienen una valoración media de acuerdo al nivel de importancia; el 21.11% tienen un conocimiento bajo de acuerdo con el nivel de dominio y el 24.44% tienen una valoración baja de acuerdo al nivel de importancia; el 8.89% tienen un conocimiento nulo de acuerdo al nivel de dominio y el 4.44% tienen una valoración nula de acuerdo al nivel de importancia.

Gráfica N° 23: Conocimiento e Importancia sobre Fundamentos y Modelos de Evaluación de Aprendizajes.

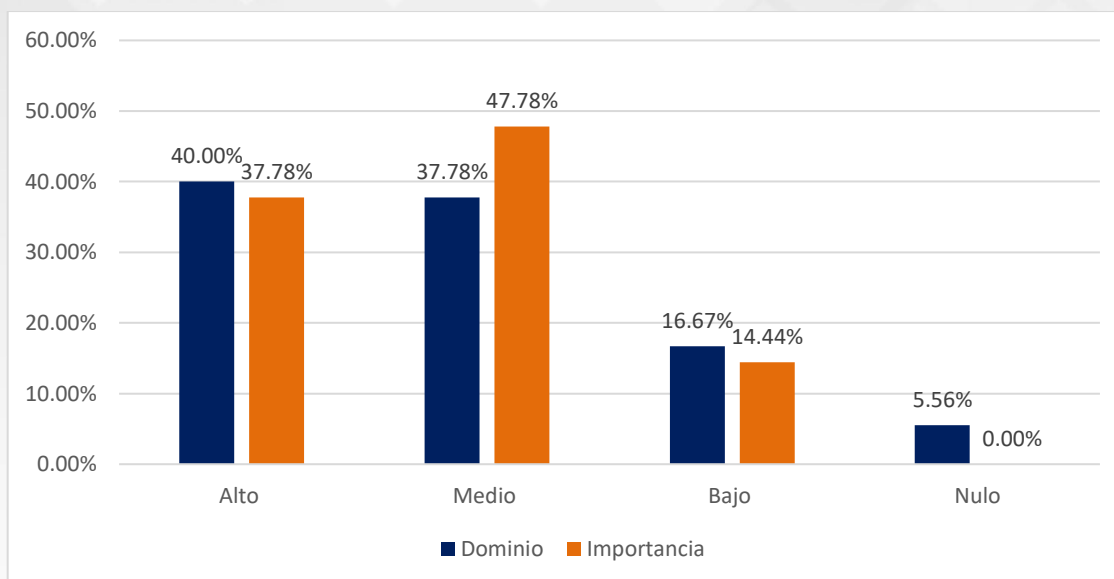


De acuerdo con el gráfico anterior, el 32.22% tienen un conocimiento alto de acuerdo al nivel de dominio y un 24.44% tienen una valoración alta de acuerdo al nivel de importancia; el 38.89% tienen un conocimiento medio de acuerdo al nivel de dominio y el 43.33% tienen una valoración media de acuerdo al nivel de importancia; el 20% tienen un conocimiento bajo de acuerdo con el nivel de dominio y el 27.78% tienen una valoración baja de acuerdo al nivel de importancia; el 8.89% tienen un conocimiento nulo de acuerdo al nivel de dominio y el 4.44% tienen una valoración nula de acuerdo al nivel de importancia.

Gráfica N° 24: Conocimiento e Importancia sobre Enfoques Epistemológicos de la Investigación Educativa.



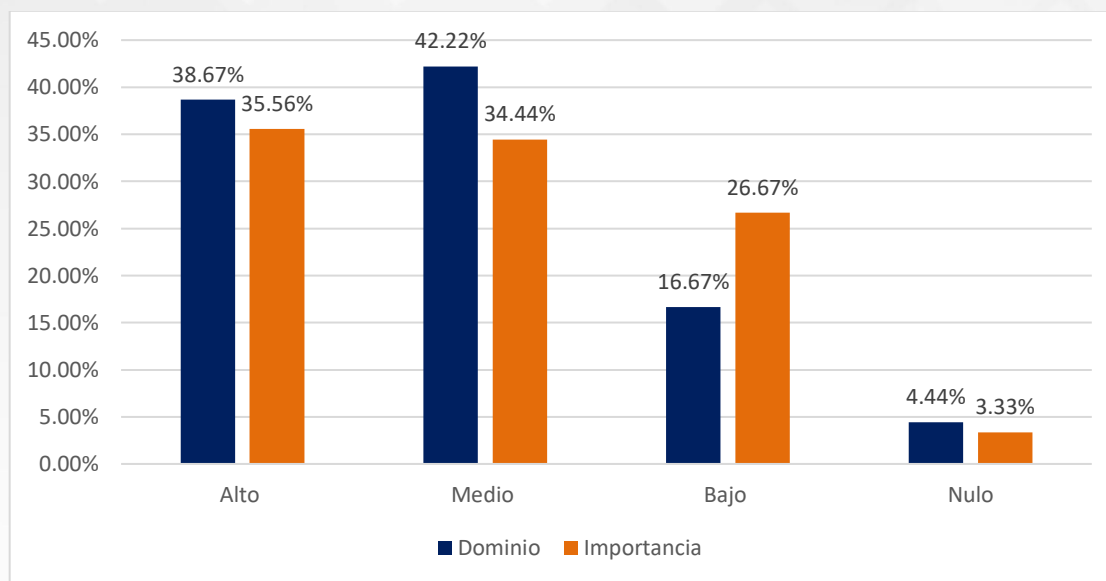
De acuerdo con el gráfico anterior, relacionada con los enfoques epistemológicos de investigación educativa: el 21.11% tienen un conocimiento alto de acuerdo al nivel de dominio y un 27.78% tienen una valoración alta de acuerdo al nivel de importancia; el 40% tienen un conocimiento medio de acuerdo al nivel de dominio y el 35.56% tienen una valoración media de acuerdo al nivel de importancia; el 34.44% tienen un conocimiento bajo de acuerdo con el nivel de dominio y el 28.89% tienen una valoración baja de acuerdo al nivel de importancia; el 4.44% tienen un conocimiento nulo de acuerdo al nivel de dominio y el 7.78% tienen una valoración nula de acuerdo al nivel de importancia.

Gráfica N° 25: Conocimiento e Importancia sobre Herramientas Didácticas.

De acuerdo con el gráfico anterior, el 40% tienen un conocimiento alto de acuerdo al nivel de dominio y un 37.78% tienen una valoración alta de acuerdo al nivel de importancia; el 37.78% tienen un conocimiento medio de acuerdo al nivel de dominio y el 47.78% tienen una valoración media de acuerdo al nivel de importancia; el 16.67% tienen un conocimiento bajo de acuerdo con el nivel de dominio y el 14.44% tienen una valoración baja de acuerdo al nivel de importancia; el 5.56% tienen un conocimiento nulo de acuerdo al nivel de dominio y el 0% tienen una valoración nula de acuerdo al nivel de importancia.

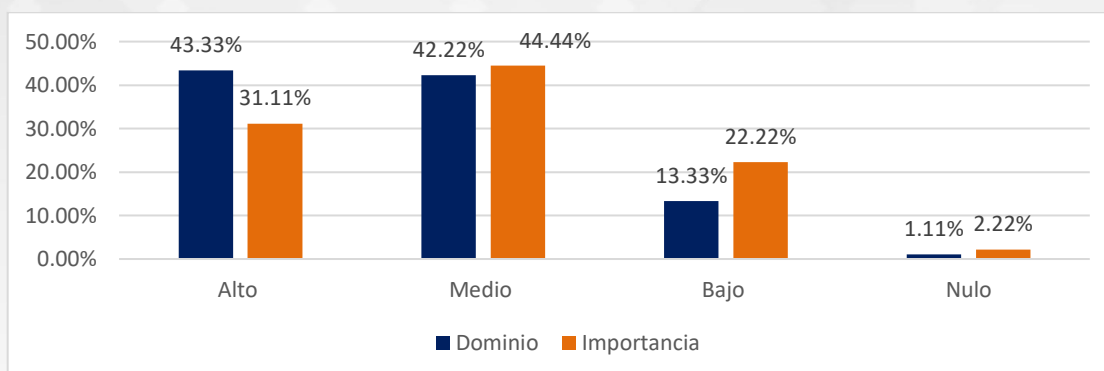
1.1.2.2. Competencias Pedagógico – Didácticas

Grafica N° 26: Dominio e Importancia sobre Secuencias Didácticas de su Especialidad.



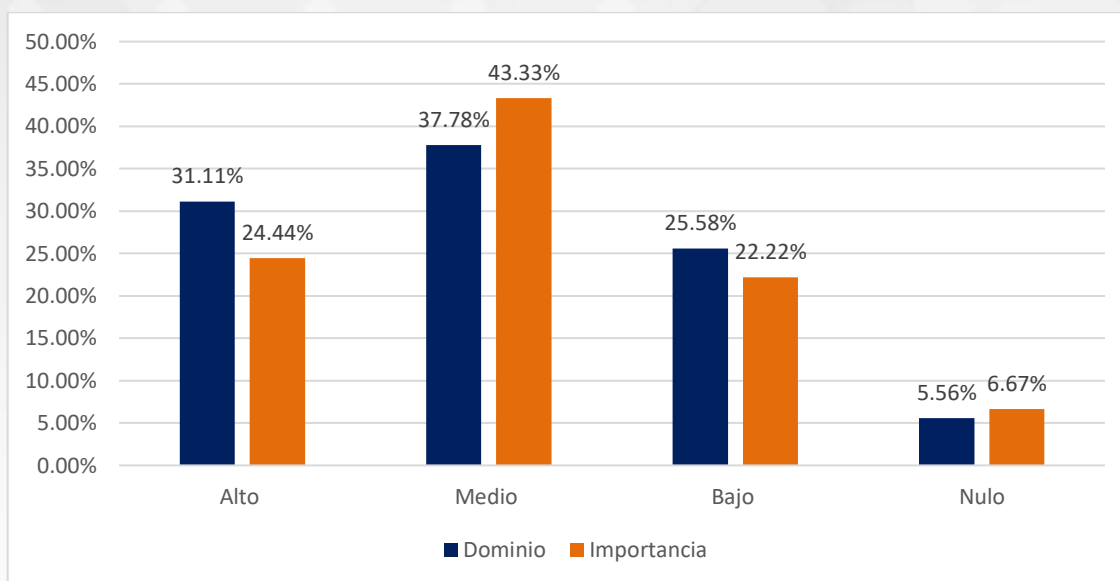
De acuerdo con el gráfico anterior, el 36.67% tienen un conocimiento alto de acuerdo al nivel de dominio y un 35.56% tienen una valoración alta de acuerdo al nivel de importancia; el 42.22% tienen un conocimiento medio de acuerdo al nivel de dominio y el 34.44% tienen una valoración media de acuerdo al nivel de importancia; el 16.67% tienen un conocimiento bajo de acuerdo con el nivel de dominio y el 26.67% tienen una valoración baja de acuerdo al nivel de importancia; el 4.44% tienen un conocimiento nulo de acuerdo al nivel de dominio y el 3.33% tienen una valoración nula de acuerdo al nivel de importancia.

Gráfica N° 27: Dominio e Importancia sobre Técnicas y Procedimientos para la Planificación Didáctica.



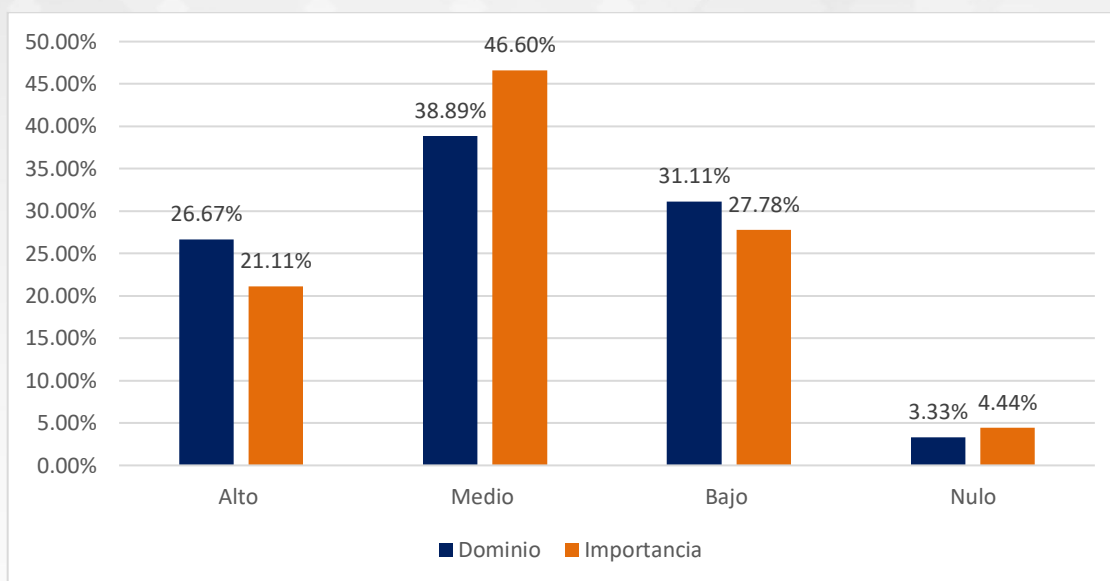
De acuerdo con el gráfico anterior, el 43.33% tienen un conocimiento alto de acuerdo al nivel de dominio y un 31.11% tienen una valoración alta de acuerdo al nivel de importancia; el 42.22% tienen un conocimiento medio de acuerdo al nivel de dominio y el 44.44% tienen una valoración media de acuerdo al nivel de importancia; el 13.33% tienen un conocimiento bajo de acuerdo con el nivel de dominio y el 22.22% tienen una valoración baja de acuerdo al nivel de importancia; el 1.11% tienen un conocimiento nulo de acuerdo al nivel de dominio y el 2.22% tienen una valoración nula de acuerdo al nivel de importancia.

Gráfica N° 28: Dominio e Importancia sobre Técnicas y Procedimientos para la Planificación Didáctica de Seminarios.



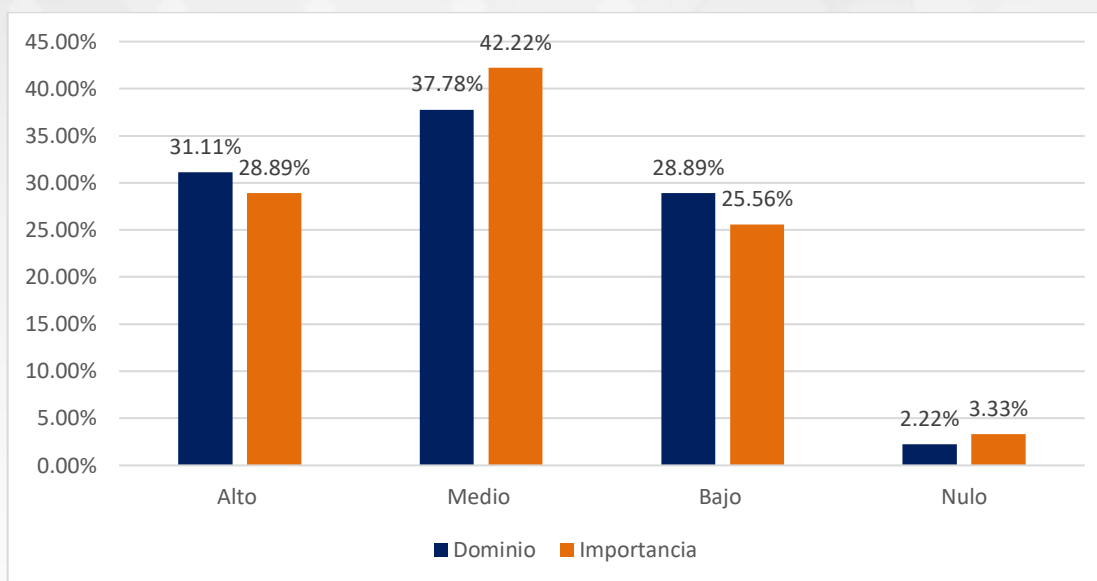
De acuerdo con el gráfico anterior, el 31.11% tienen un conocimiento alto de acuerdo al nivel de dominio y un 24.44% tienen una valoración alta de acuerdo al nivel de importancia; el 37.78% tienen un conocimiento medio de acuerdo al nivel de dominio y el 43.33% tienen una valoración media de acuerdo al nivel de importancia; el 25.56% tienen un conocimiento bajo de acuerdo con el nivel de dominio y el 25.56% tienen una valoración baja de acuerdo al nivel de importancia; el 5.56% tienen un conocimiento nulo de acuerdo al nivel de dominio y el 6.67% tienen una valoración nula de acuerdo al nivel de importancia.

Gráfica N° 29: Dominio e Importancia sobre Técnicas y Procedimientos para la Planificación Didáctica de Laboratorios.



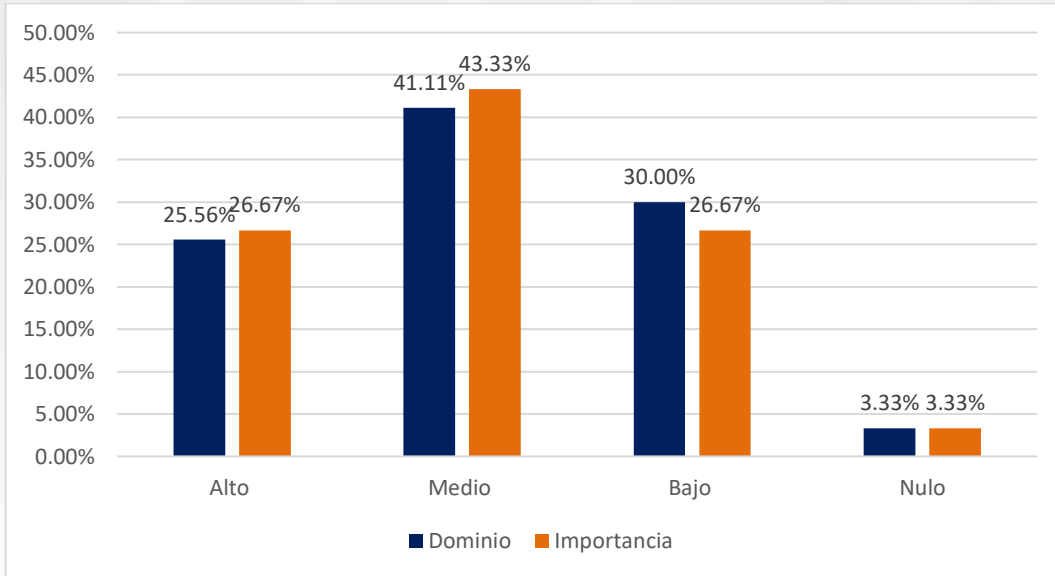
De acuerdo con el gráfico anterior, el 26.67% tienen un conocimiento alto de acuerdo al nivel de dominio y un 21.11% tienen una valoración alta de acuerdo al nivel de importancia; el 38.89% tienen un conocimiento medio de acuerdo al nivel de dominio y el 46.67% tienen una valoración media de acuerdo al nivel de importancia; el 31.11% tienen un conocimiento bajo de acuerdo con el nivel de dominio y el 27.78% tienen una valoración baja de acuerdo al nivel de importancia; el 3.33% tienen un conocimiento nulo de acuerdo al nivel de dominio y el 4.44% tienen una valoración nula de acuerdo al nivel de importancia.

Gráfica N° 30: Dominio e Importancia sobre Técnicas y Procedimientos para la Planificación Didáctica de Talleres.



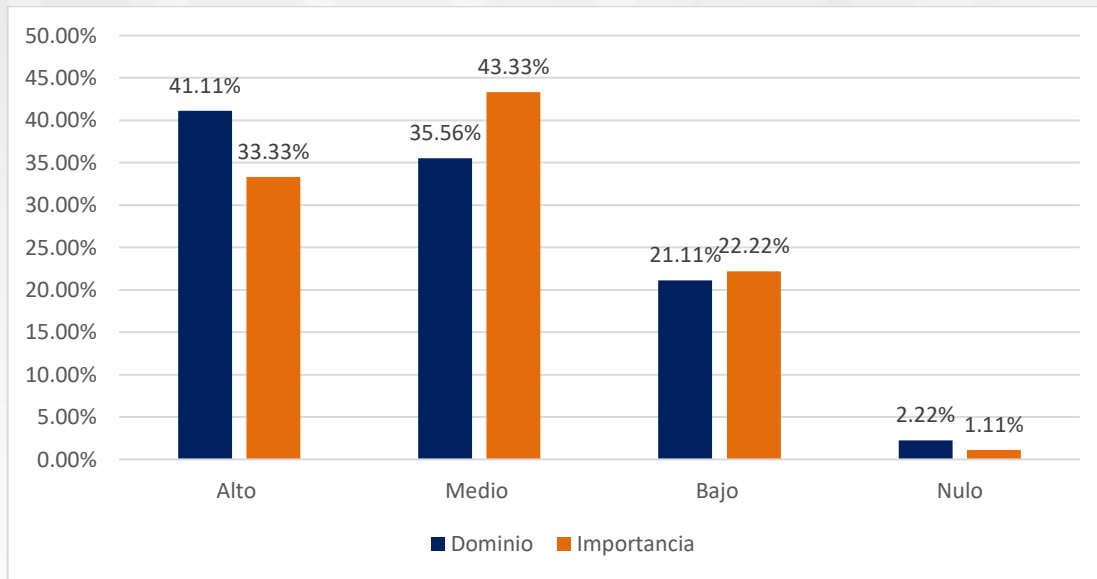
De acuerdo con el gráfico anterior, el 31.11% tienen un conocimiento alto de acuerdo al nivel de dominio y un 28.89% tienen una valoración alta de acuerdo al nivel de importancia; el 37.78% tienen un conocimiento medio de acuerdo al nivel de dominio y el 42.22% tienen una valoración media de acuerdo al nivel de importancia; el 28.89% tienen un conocimiento bajo de acuerdo con el nivel de dominio y el 25.56% tienen una valoración baja de acuerdo al nivel de importancia; el 2.22% tienen un conocimiento nulo de acuerdo al nivel de dominio y el 3.33% tienen una valoración nula de acuerdo al nivel de importancia.

Gráfica N° 31: Dominio e Importancia sobre Técnicas y Procedimientos para la Planificación Didáctica de Enseñanza Basada en Proyectos.



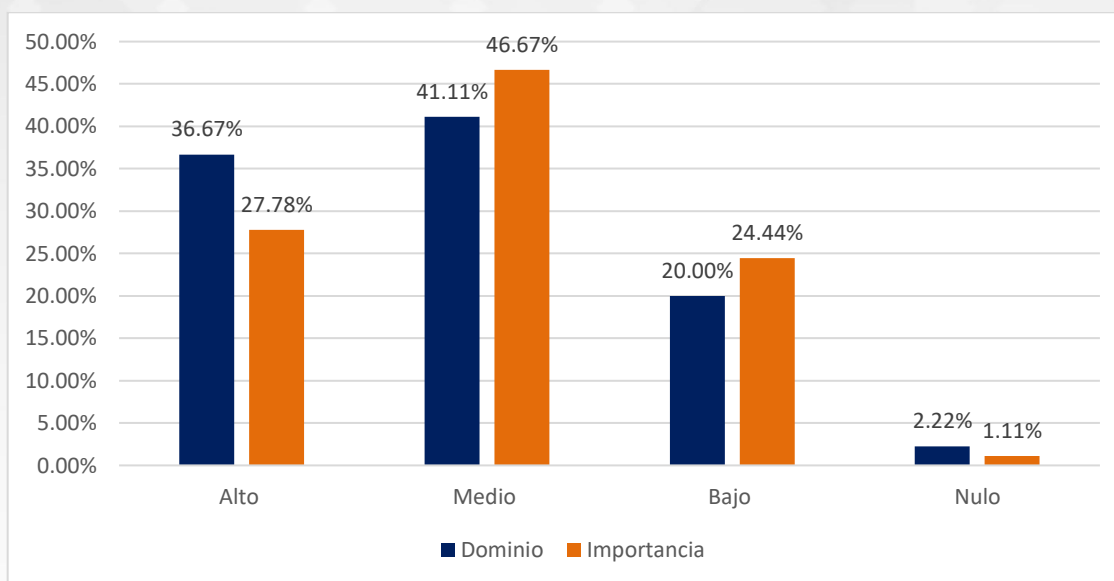
De acuerdo con el gráfico anterior, el 25.56% tienen un conocimiento alto de acuerdo al nivel de dominio y un 26.67% tienen una valoración alta de acuerdo al nivel de importancia; el 41.11% tienen un conocimiento medio de acuerdo al nivel de dominio y el 43.33% tienen una valoración media de acuerdo al nivel de importancia; el 30% tienen un conocimiento bajo de acuerdo con el nivel de dominio y el 26.67% tienen una valoración baja de acuerdo al nivel de importancia; el 3.33% tienen un conocimiento nulo de acuerdo al nivel de dominio y el 3.33% tienen una valoración nula de acuerdo al nivel de importancia.

Gráfica N° 32: Dominio e Importancia sobre Técnicas y Procedimientos para la Planificación Didáctica de Enseñanza Basada en Estudio de Caso.



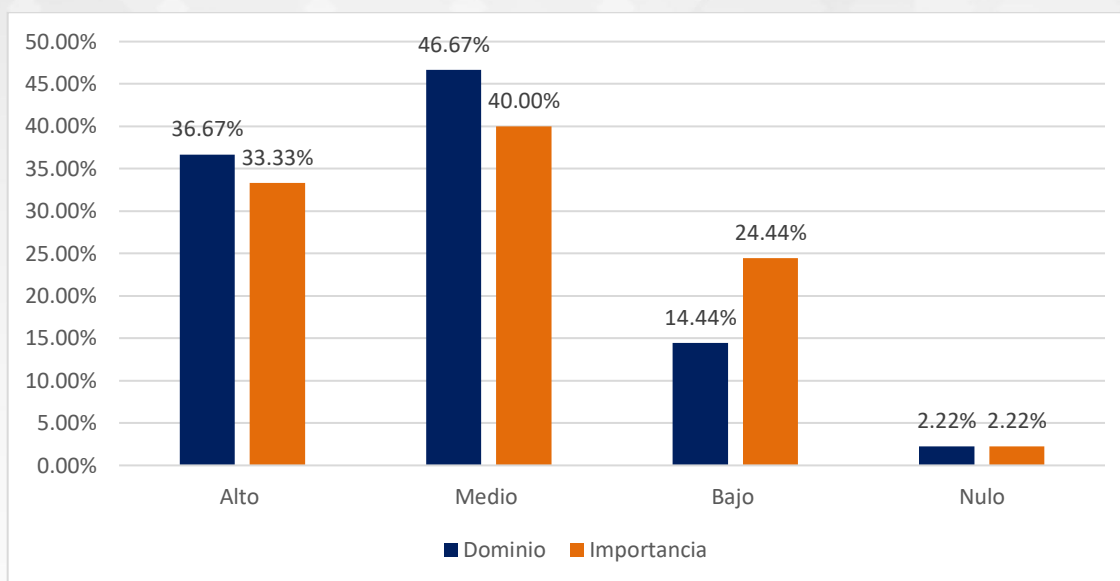
De acuerdo con el gráfico anterior, el 41.11% tienen un conocimiento alto de acuerdo al nivel de dominio y un 33.33% tienen una valoración alta de acuerdo al nivel de importancia; el 35.56% tienen un conocimiento medio de acuerdo al nivel de dominio y el 43.33% tienen una valoración media de acuerdo al nivel de importancia; el 21.11% tienen un conocimiento bajo de acuerdo con el nivel de dominio y el 22.22% tienen una valoración baja de acuerdo al nivel de importancia; el 2.22% tienen un conocimiento nulo de acuerdo al nivel de dominio y el 1.11% tienen una valoración nula de acuerdo al nivel de importancia.

Gráfica N° 33: Dominio e Importancia sobre Técnicas y Procedimientos para la Planificación Didáctica de Enseñanza Basada en Mapas Conceptuales.



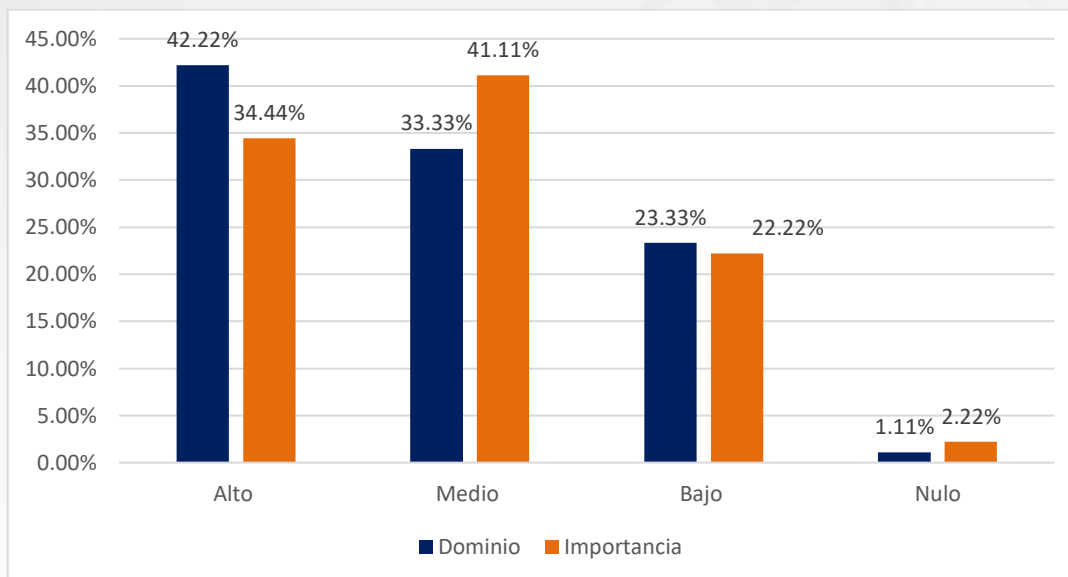
De acuerdo con el gráfico anterior, el 36.67% tienen un conocimiento alto de acuerdo al nivel de dominio y un 27.78% tienen una valoración alta de acuerdo al nivel de importancia; el 41.11% tienen un conocimiento medio de acuerdo al nivel de dominio y el 46.67% tienen una valoración media de acuerdo al nivel de importancia; el 20% tienen un conocimiento bajo de acuerdo con el nivel de dominio y el 24.44% tienen una valoración baja de acuerdo al nivel de importancia; el 2.22% tienen un conocimiento nulo de acuerdo al nivel de dominio y el 1.11% tienen una valoración nula de acuerdo al nivel de importancia.

Gráfica N° 34: Dominio e Importancia sobre Técnicas y Procedimientos para la Planificación Didáctica basada en Resolución de Problemas.



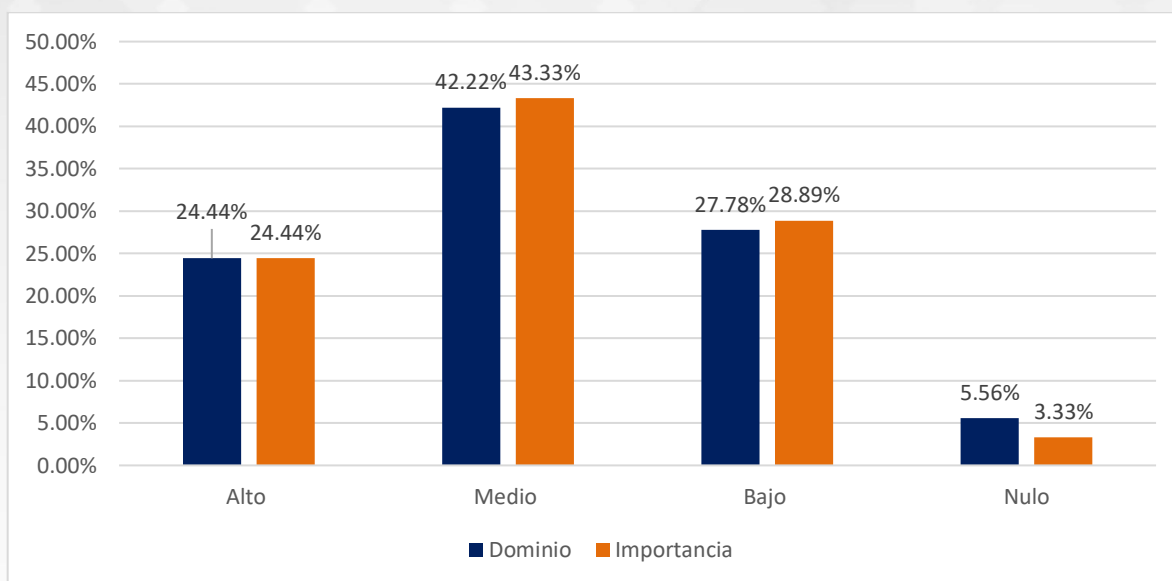
De acuerdo con el gráfico anterior, el 36.67% tienen un conocimiento alto de acuerdo al nivel de dominio y un 33.33% tienen una valoración alta de acuerdo al nivel de importancia; el 46.67% tienen un conocimiento medio de acuerdo al nivel de dominio y el 40% tienen una valoración media de acuerdo al nivel de importancia; el 14.44% tienen un conocimiento bajo de acuerdo con el nivel de dominio y el 24.44% tienen una valoración baja de acuerdo al nivel de importancia; el 2.22% tienen un conocimiento nulo de acuerdo al nivel de dominio y el 2.22% tienen una valoración nula de acuerdo al nivel de importancia.

Gráfica N° 35: Dominio e Importancia sobre Estrategias, Técnicas y Procedimientos para la Enseñanza y Evaluación basada en Clases Magistrales.



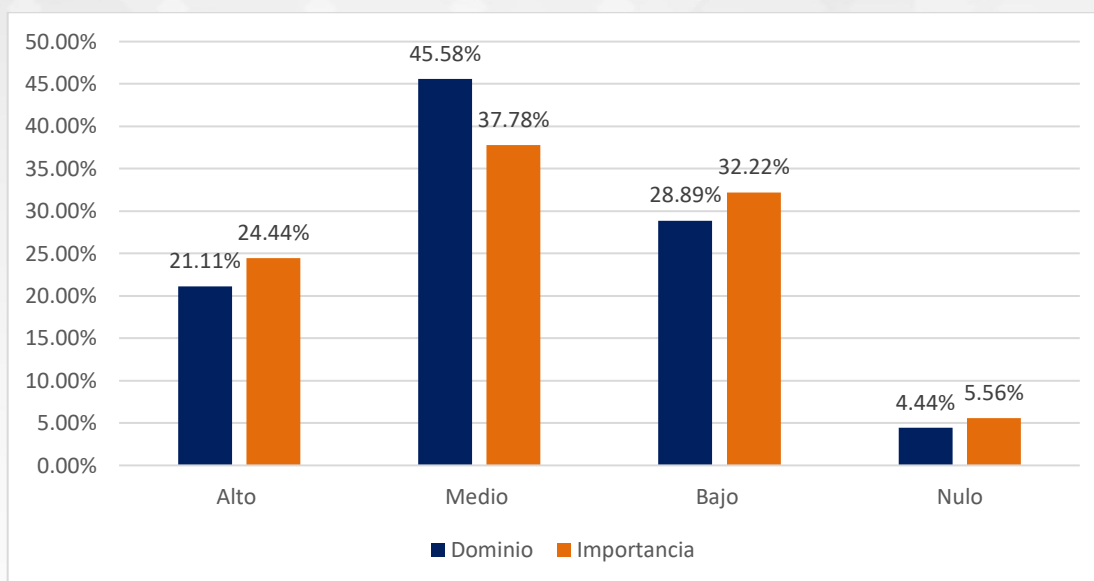
De acuerdo con el gráfico anterior, el 42.22% tienen un conocimiento alto de acuerdo al nivel de dominio y un 34.44% tienen una valoración alta de acuerdo al nivel de importancia; el 33.33% tienen un conocimiento medio de acuerdo al nivel de dominio y el 41.11% tienen una valoración media de acuerdo al nivel de importancia; el 23.33% tienen un conocimiento bajo de acuerdo con el nivel de dominio y el 22.22% tienen una valoración baja de acuerdo al nivel de importancia; el 1.11% tienen un conocimiento nulo de acuerdo al nivel de dominio y el 2.22% tienen una valoración nula de acuerdo al nivel de importancia.

Gráfica N° 36: Dominio e Importancia sobre Estrategias, Técnicas y Procedimientos para la Enseñanza y Evaluación de Seminarios.



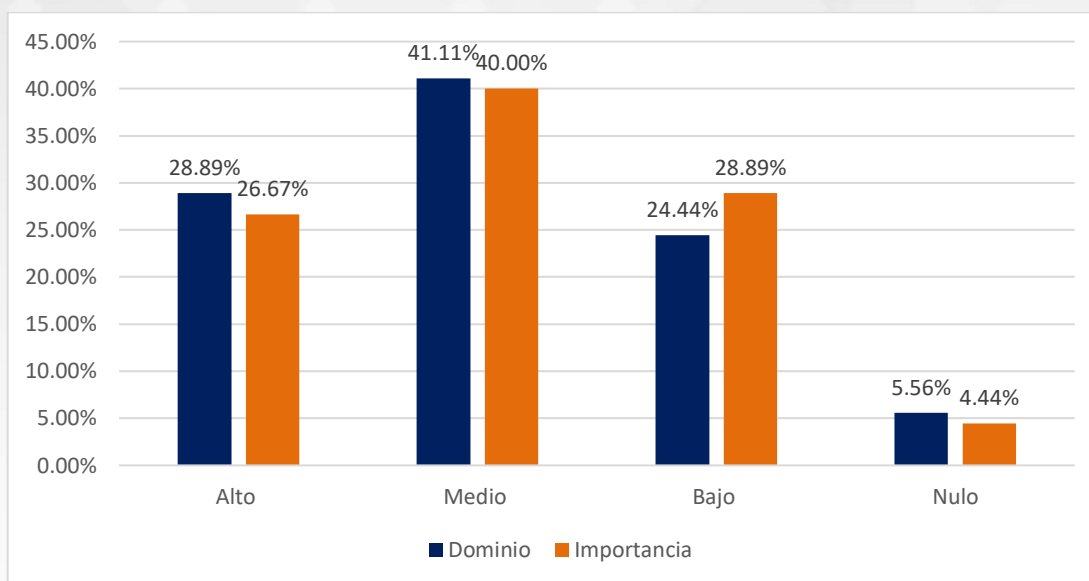
De acuerdo con el gráfico anterior, el 24.44% tienen un conocimiento alto de acuerdo al nivel de dominio y un 24.44% tienen una valoración alta de acuerdo al nivel de importancia; el 42.22% tienen un conocimiento medio de acuerdo al nivel de dominio y el 43.33% tienen una valoración media de acuerdo al nivel de importancia; el 27.78% tienen un conocimiento bajo de acuerdo con el nivel de dominio y el 28.89% tienen una valoración baja de acuerdo al nivel de importancia; el 5.56% tienen un conocimiento nulo de acuerdo al nivel de dominio y el 3.33% tienen una valoración nula de acuerdo al nivel de importancia.

Gráfica N° 37: Dominio e Importancia sobre Estrategias, Técnicas y Procedimientos para la Enseñanza y Evaluación de Laboratorios.



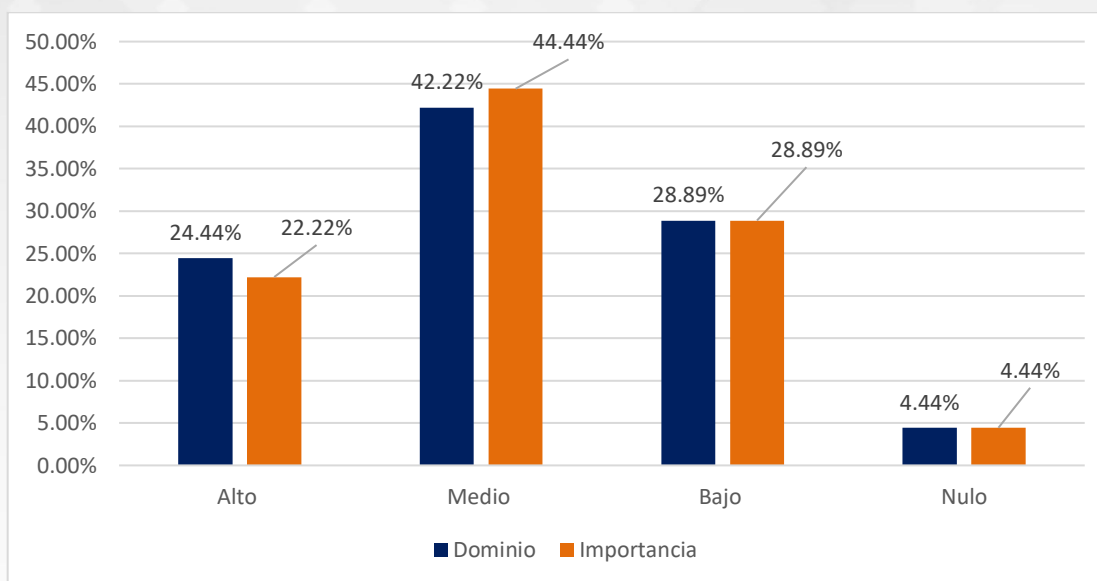
De acuerdo con el gráfico anterior, el 21.11% tienen un conocimiento alto de acuerdo al nivel de dominio y un 24.44% tienen una valoración alta de acuerdo al nivel de importancia; el 45.56% tienen un conocimiento medio de acuerdo al nivel de dominio y el 37.78% tienen una valoración media de acuerdo al nivel de importancia; el 28.89% tienen un conocimiento bajo de acuerdo con el nivel de dominio y el 32.22% tienen una valoración baja de acuerdo al nivel de importancia; el 4.44% tienen un conocimiento nulo de acuerdo al nivel de dominio y el 5.56% tienen una valoración nula de acuerdo al nivel de importancia.

Gráfica N° 38: Dominio e Importancia sobre Estrategias, Técnicas y Procedimientos para la Enseñanza y Evaluación de Talleres.



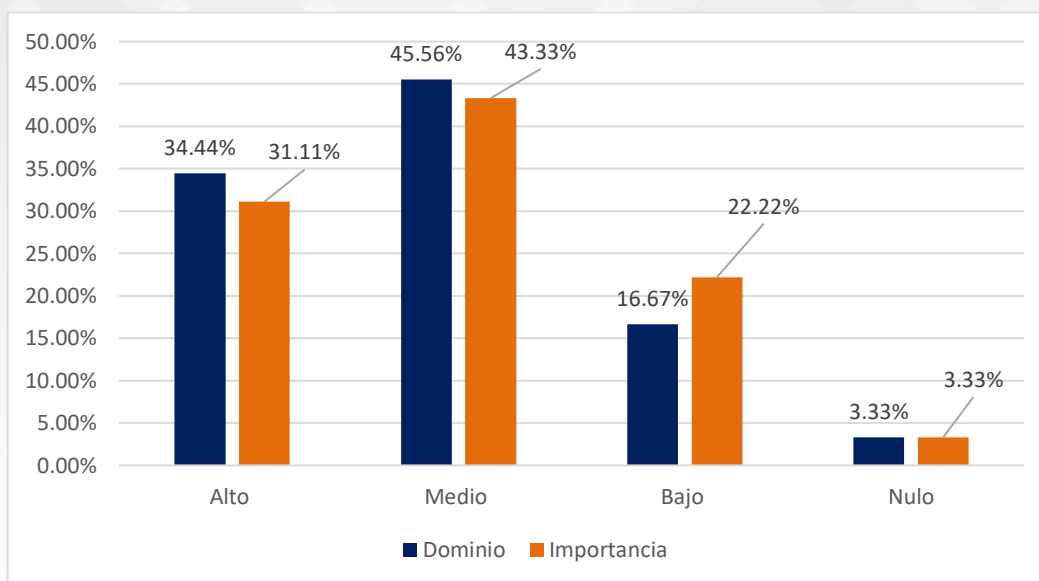
De acuerdo con el gráfico anterior, el 28.89% tienen un conocimiento alto de acuerdo al nivel de dominio y un 26.67% tienen una valoración alta de acuerdo al nivel de importancia; el 41.11% tienen un conocimiento medio de acuerdo al nivel de dominio y el 40.00% tienen una valoración media de acuerdo al nivel de importancia; el 24.44% tienen un conocimiento bajo de acuerdo con el nivel de dominio y el 28.89% tienen una valoración baja de acuerdo al nivel de importancia; el 5.56% tienen un conocimiento nulo de acuerdo al nivel de dominio y el 4.44% tienen una valoración nula de acuerdo al nivel de importancia.

Gráfica N° 39: Dominio e Importancia sobre Estrategias, Técnicas y Procedimientos para la Enseñanza y Evaluación basada en Proyectos.



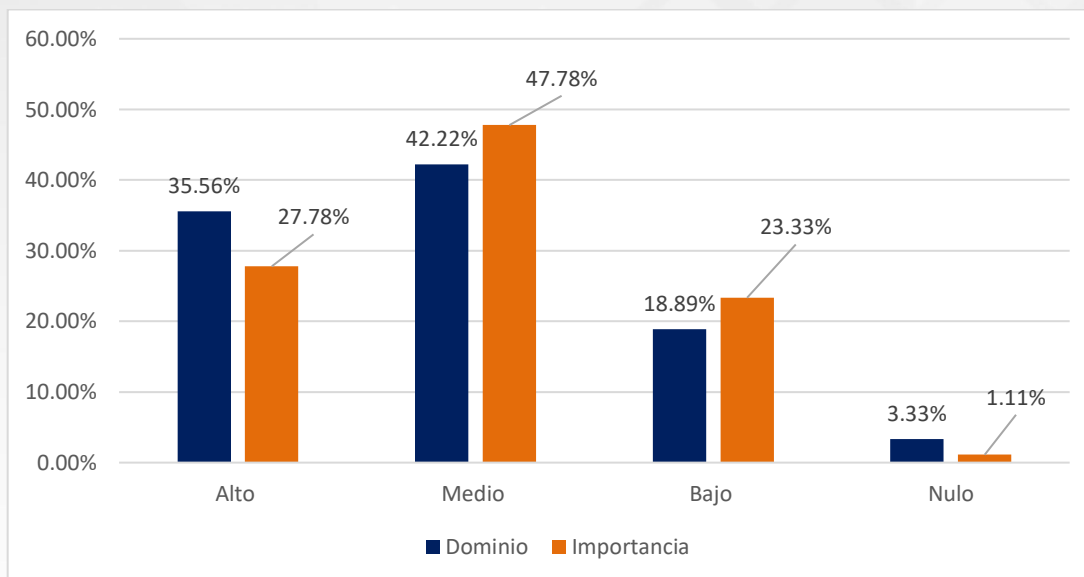
De acuerdo con el gráfico anterior, el 24.44% tienen un conocimiento alto de acuerdo al nivel de dominio y un 22.22% tienen una valoración alta de acuerdo al nivel de importancia; el 42.22% tienen un conocimiento medio de acuerdo al nivel de dominio y el 44.44% tienen una valoración media de acuerdo al nivel de importancia; el 28.89% tienen un conocimiento bajo de acuerdo con el nivel de dominio y el 28.89% tienen una valoración baja de acuerdo al nivel de importancia; el 4.44% tienen un conocimiento nulo de acuerdo al nivel de dominio y el 4.44% tienen una valoración nula de acuerdo al nivel de importancia.

Gráfica N° 40: Dominio e Importancia sobre Estrategias, Técnicas y Procedimientos para la Enseñanza y Evaluación basada en Estudio de Caso.



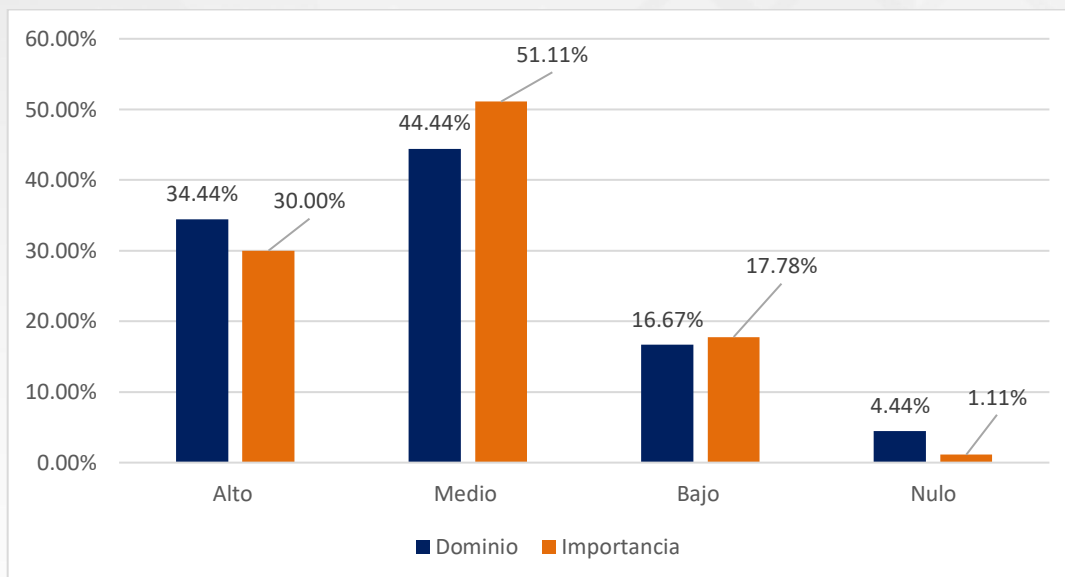
De acuerdo con el gráfico anterior, el 34.44% tienen un conocimiento alto de acuerdo al nivel de dominio y un 31.11% tienen una valoración alta de acuerdo al nivel de importancia; el 45.56% tienen un conocimiento medio de acuerdo al nivel de dominio y el 43.33% tienen una valoración media de acuerdo al nivel de importancia; el 16.67% tienen un conocimiento bajo de acuerdo con el nivel de dominio y el 22.22% tienen una valoración baja de acuerdo al nivel de importancia; el 3.33% tienen un conocimiento nulo de acuerdo al nivel de dominio y el 3.33% tienen una valoración nula de acuerdo al nivel de importancia.

Gráfica N° 41: Dominio e Importancia sobre Estrategias, Técnicas y Procedimientos para la Enseñanza y Evaluación basada en Mapas Conceptuales.



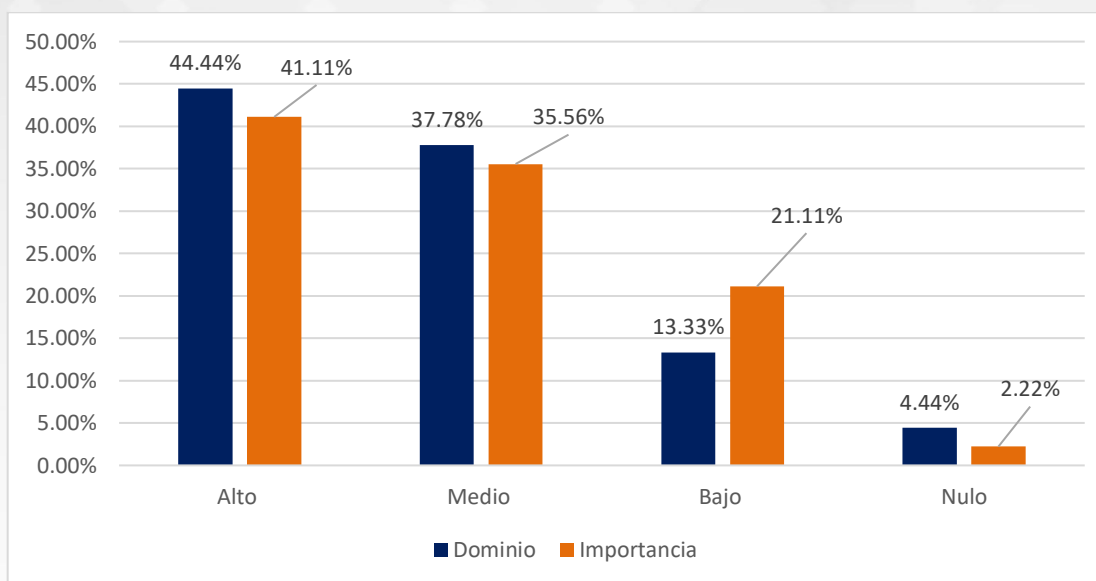
De acuerdo con el gráfico anterior, el 35.56% tienen un conocimiento alto de acuerdo al nivel de dominio y un 27.78% tienen una valoración alta de acuerdo al nivel de importancia; el 42.22% tienen un conocimiento medio de acuerdo al nivel de dominio y el 47.78% tienen una valoración media de acuerdo al nivel de importancia; el 18.89% tienen un conocimiento bajo de acuerdo con el nivel de dominio y el 23.33% tienen una valoración baja de acuerdo al nivel de importancia; el 3.33% tienen un conocimiento nulo de acuerdo al nivel de dominio y el 1.11% tienen una valoración nula de acuerdo al nivel de importancia.

Gráfica N° 42: Dominio e Importancia sobre Estrategias, Técnicas y Procedimientos para la Enseñanza y Evaluación basada en Resolución de Problemas.



De acuerdo con el gráfico anterior, el 34.44% tienen un conocimiento alto de acuerdo al nivel de dominio y un 30.00% tienen una valoración alta de acuerdo al nivel de importancia; el 44.44% tienen un conocimiento medio de acuerdo al nivel de dominio y el 51.11% tienen una valoración media de acuerdo al nivel de importancia; el 16.67% tienen un conocimiento bajo de acuerdo con el nivel de dominio y el 17.78% tienen una valoración baja de acuerdo al nivel de importancia; el 4.44% tienen un conocimiento nulo de acuerdo al nivel de dominio y el 1.11% tienen una valoración nula de acuerdo al nivel de importancia.

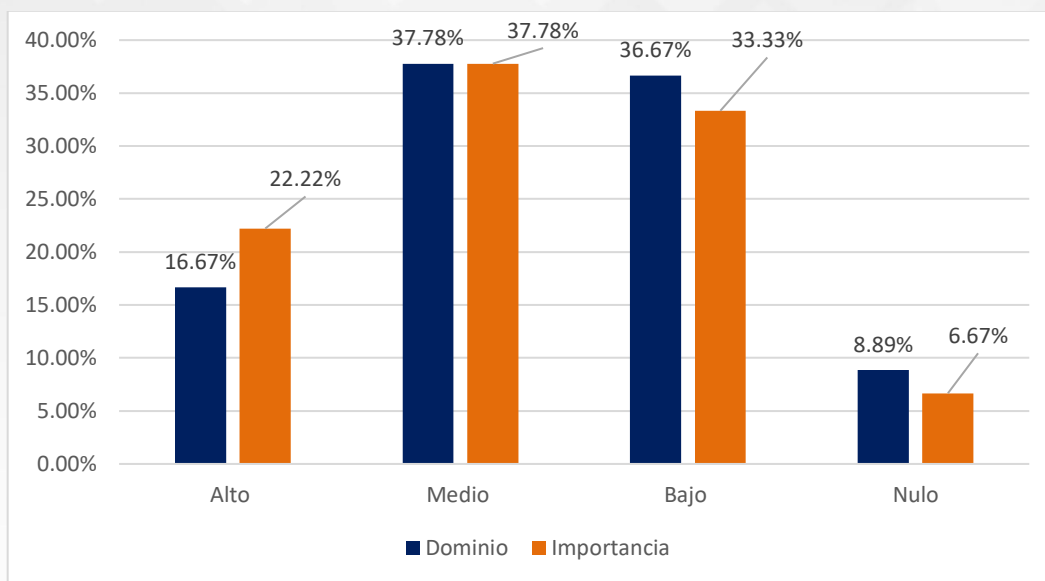
Gráfica N° 43: Dominio e Importancia sobre Material Didáctico Físico y Digital para el Desarrollo de sus Clases y Evaluación basada en Competencias.



De acuerdo con el gráfico anterior, el 44.44% tienen un conocimiento alto de acuerdo al nivel de dominio y un 41.11% tienen una valoración alta de acuerdo al nivel de importancia; el 37.78% tienen un conocimiento medio de acuerdo al nivel de dominio y el 35.56% tienen una valoración media de acuerdo al nivel de importancia; el 13.33% tienen un conocimiento bajo de acuerdo con el nivel de dominio y el 21.11% tienen una valoración baja de acuerdo al nivel de importancia; el 4.44% tienen un conocimiento nulo de acuerdo al nivel de dominio y el 2.22% tienen una valoración nula de acuerdo al nivel de importancia.

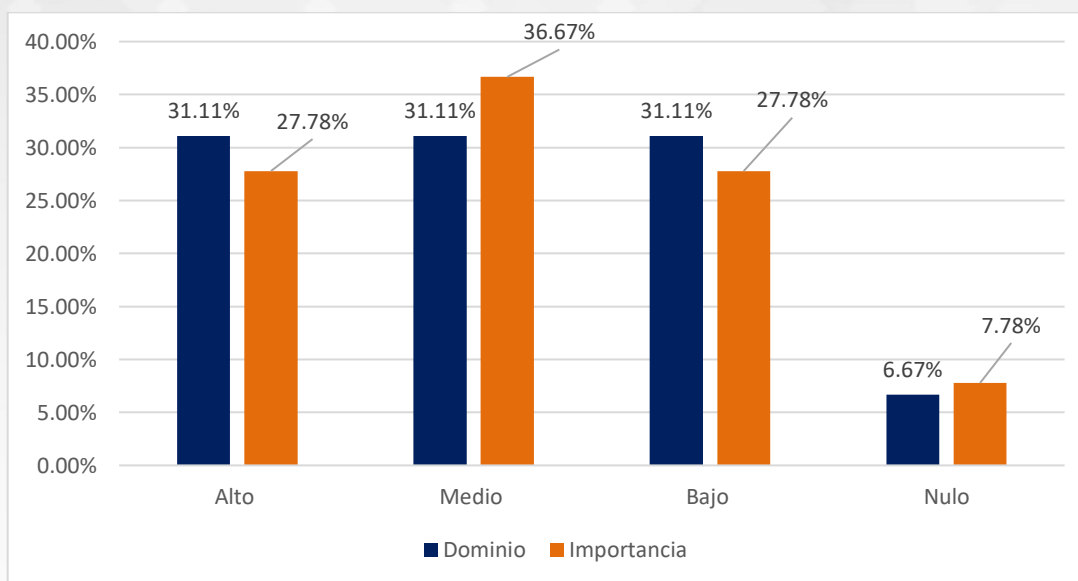
1.1.2.3. Competencias Investigativas

Gráfica N° 44: Dominio e Importancia sobre Corrientes Epistemológicas de la Investigación Educativa.

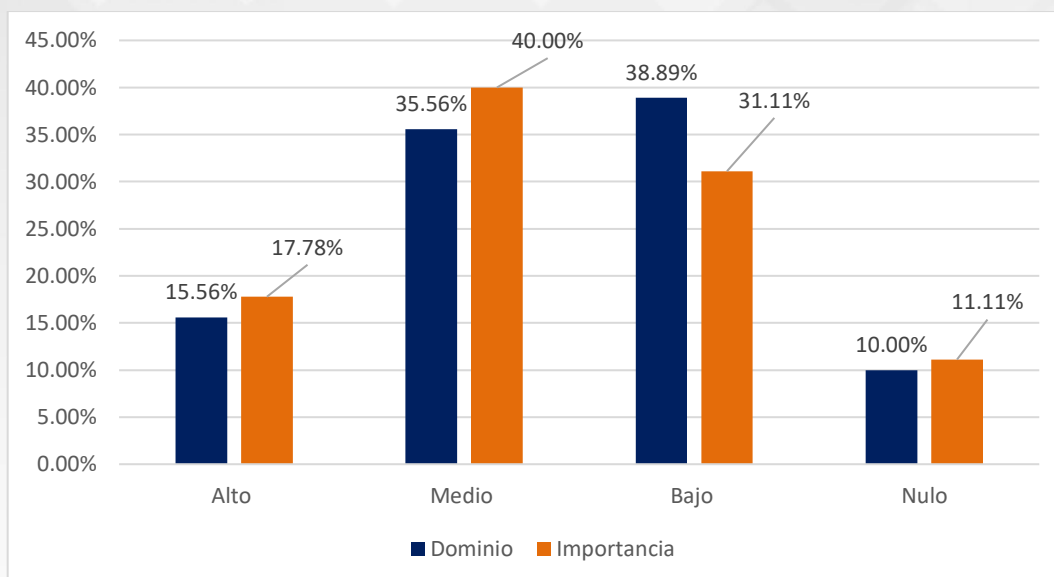


De acuerdo con el gráfico anterior, el 16.67% tienen un conocimiento alto de acuerdo al nivel de dominio y un 22.22% tienen una valoración alta de acuerdo al nivel de importancia; el 37.78% tienen un conocimiento medio de acuerdo al nivel de dominio y el 37.78% tienen una valoración media de acuerdo al nivel de importancia; el 36.67% tienen un conocimiento bajo de acuerdo con el nivel de dominio y el 33.33% tienen una valoración baja de acuerdo al nivel de importancia; el 8.89% tienen un conocimiento nulo de acuerdo al nivel de dominio y el 6.67% tienen una valoración nula de acuerdo al nivel de importancia.

Gráfica N° 45: Dominio e Importancia sobre la Metodología Cuantitativa y Cualitativa.

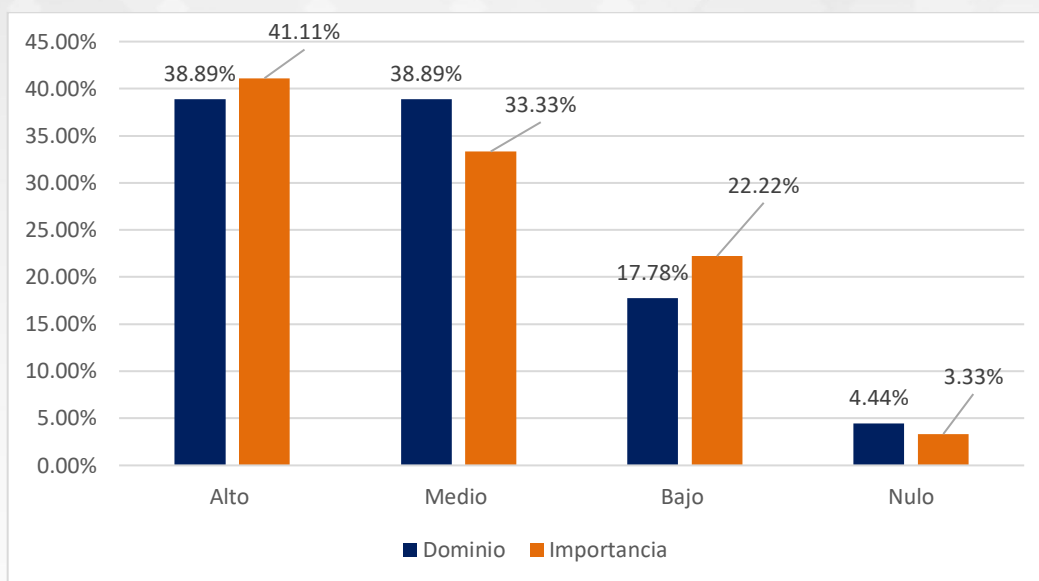


De acuerdo con el gráfico anterior, el 31.11% tienen un conocimiento alto de acuerdo al nivel de dominio y un 27.78% tienen una valoración alta de acuerdo al nivel de importancia; el 31.11% tienen un conocimiento medio de acuerdo al nivel de dominio y el 36.67% tienen una valoración media de acuerdo al nivel de importancia; el 31.11% tienen un conocimiento bajo de acuerdo con el nivel de dominio y el 27.78% tienen una valoración baja de acuerdo al nivel de importancia; el 6.67% tienen un conocimiento nulo de acuerdo al nivel de dominio y el 7.78% tienen una valoración nula de acuerdo al nivel de importancia.

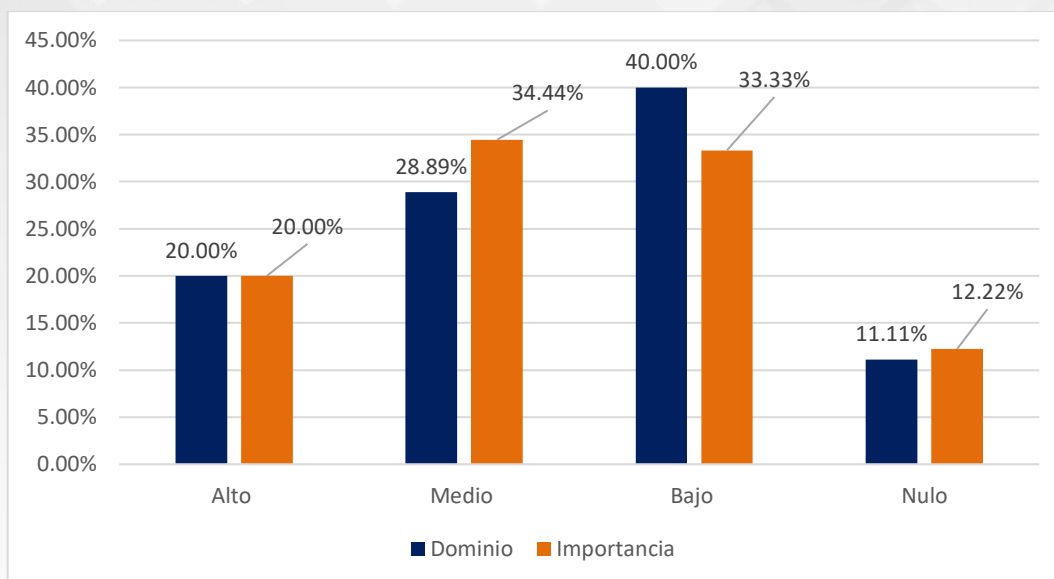
Gráfica N° 46: Dominio e Importancia sobre Triangulación Metodológica.

De acuerdo con el gráfico anterior, el 15.56% tienen un conocimiento alto de acuerdo al nivel de dominio y un 17.78% tienen una valoración alta de acuerdo al nivel de importancia; el 35.56% tienen un conocimiento medio de acuerdo al nivel de dominio y el 40.00% tienen una valoración media de acuerdo al nivel de importancia; el 38.89% tienen un conocimiento bajo de acuerdo con el nivel de dominio y el 31.11% tienen una valoración baja de acuerdo al nivel de importancia; el 10.00% tienen un conocimiento nulo de acuerdo al nivel de dominio y el 11.11% tienen una valoración nula de acuerdo al nivel de importancia.

Gráfica N° 47: Dominio e Importancia sobre la Capacidad para buscar, procesar, aprender y actualizarse con Información de Fuentes Diversas.

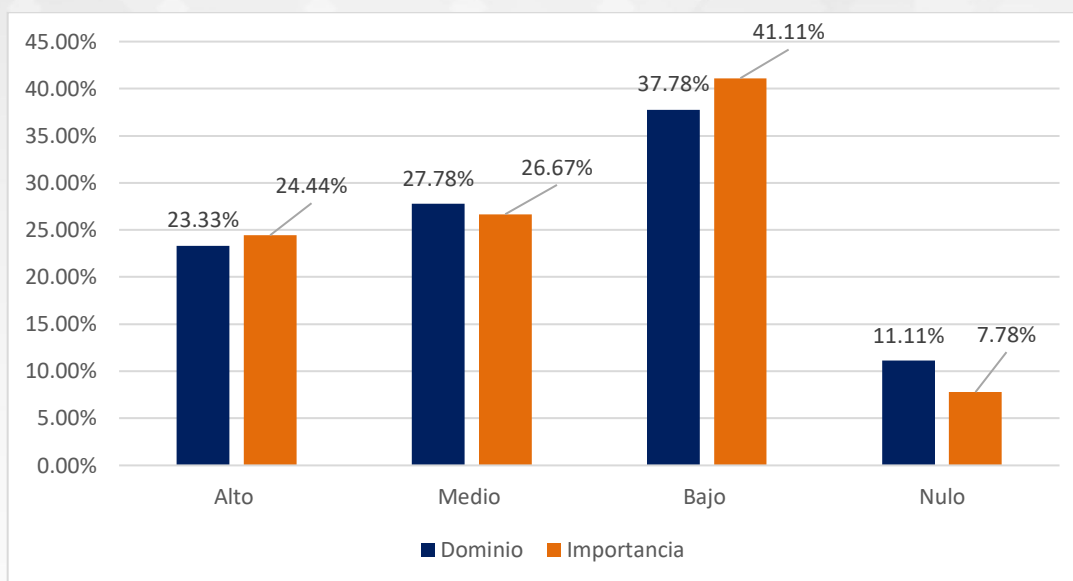


De acuerdo con el gráfico anterior, el 38.89% tienen un conocimiento alto de acuerdo al nivel de dominio y un 41.11% tienen una valoración alta de acuerdo al nivel de importancia; el 38.89% tienen un conocimiento medio de acuerdo al nivel de dominio y el 33.33% tienen una valoración media de acuerdo al nivel de importancia; el 17.78% tienen un conocimiento bajo de acuerdo con el nivel de dominio y el 22.22% tienen una valoración baja de acuerdo al nivel de importancia; el 4.44% tienen un conocimiento nulo de acuerdo al nivel de dominio y el 3.33% tienen una valoración nula de acuerdo al nivel de importancia.

Gráfica N° 48: Dominio e Importancia sobre Proyectos de Investigación.

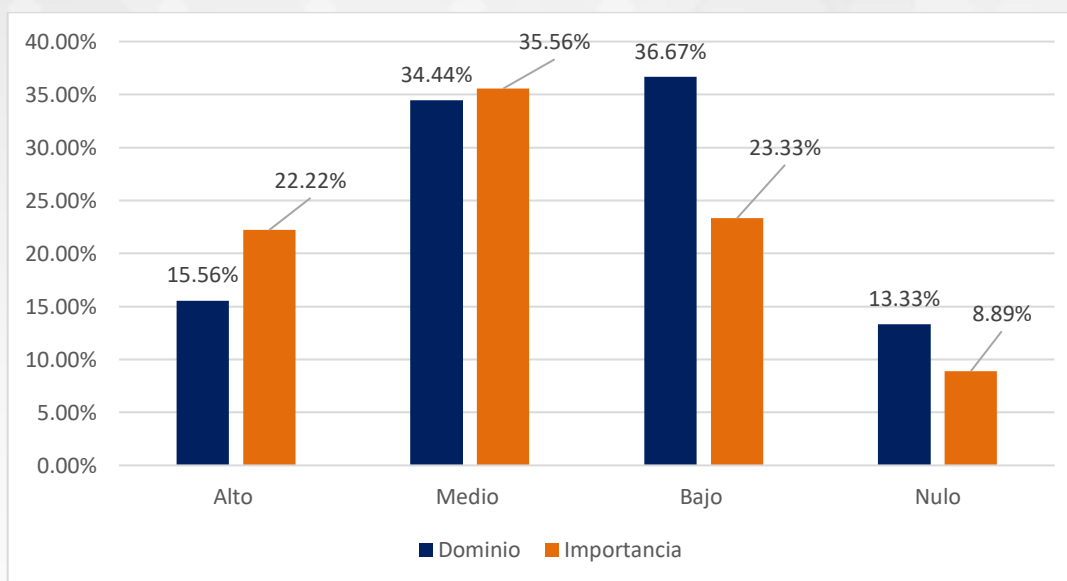
De acuerdo con el gráfico anterior, el 20.00% tienen un conocimiento alto de acuerdo al nivel de dominio y un 20.00% tienen una valoración alta de acuerdo al nivel de importancia; el 28.89% tienen un conocimiento medio de acuerdo al nivel de dominio y el 34.44% tienen una valoración media de acuerdo al nivel de importancia; el 40.00% tienen un conocimiento bajo de acuerdo con el nivel de dominio y el 33.33% tienen una valoración baja de acuerdo al nivel de importancia; el 11.11% tienen un conocimiento nulo de acuerdo al nivel de dominio y el 12.22% tienen una valoración nula de acuerdo al nivel de importancia.

Gráfica N° 49: Dominio e Importancia sobre la Capacidad de Gestionar Proyectos de Investigación.



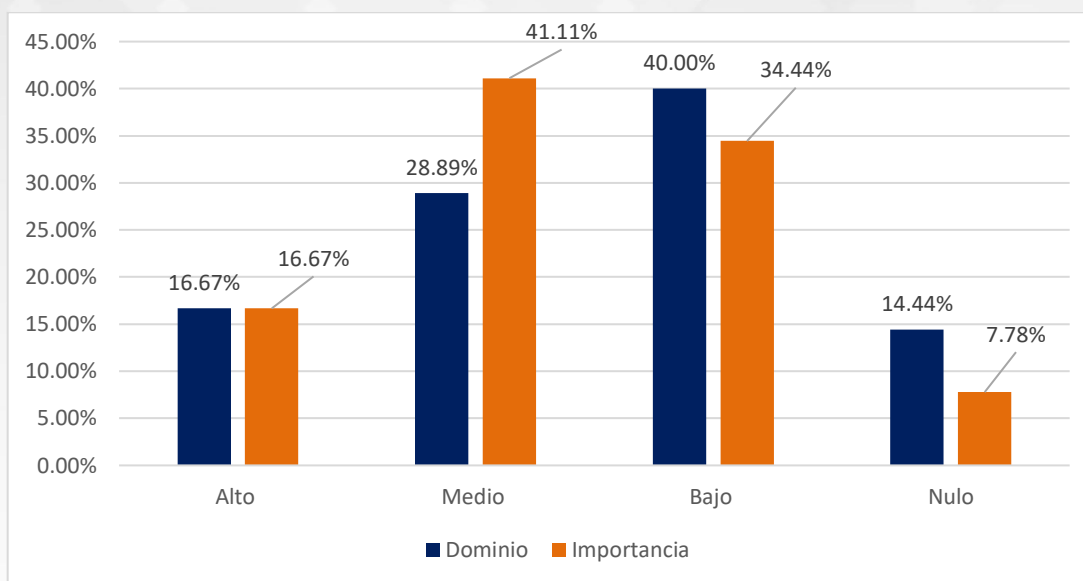
De acuerdo con el gráfico anterior, el 23.33% tienen un conocimiento alto de acuerdo al nivel de dominio y un 24.44% tienen una valoración alta de acuerdo al nivel de importancia; el 27.78% tienen un conocimiento medio de acuerdo al nivel de dominio y el 26.67% tienen una valoración media de acuerdo al nivel de importancia; el 37.78% tienen un conocimiento bajo de acuerdo con el nivel de dominio y el 41.11% tienen una valoración baja de acuerdo al nivel de importancia; el 1.11% tienen un conocimiento nulo de acuerdo al nivel de dominio y el 7.78% tienen una valoración nula de acuerdo al nivel de importancia.

Gráfica N° 50: Dominio e Importancia sobre Evaluación de Proyectos de Investigación.



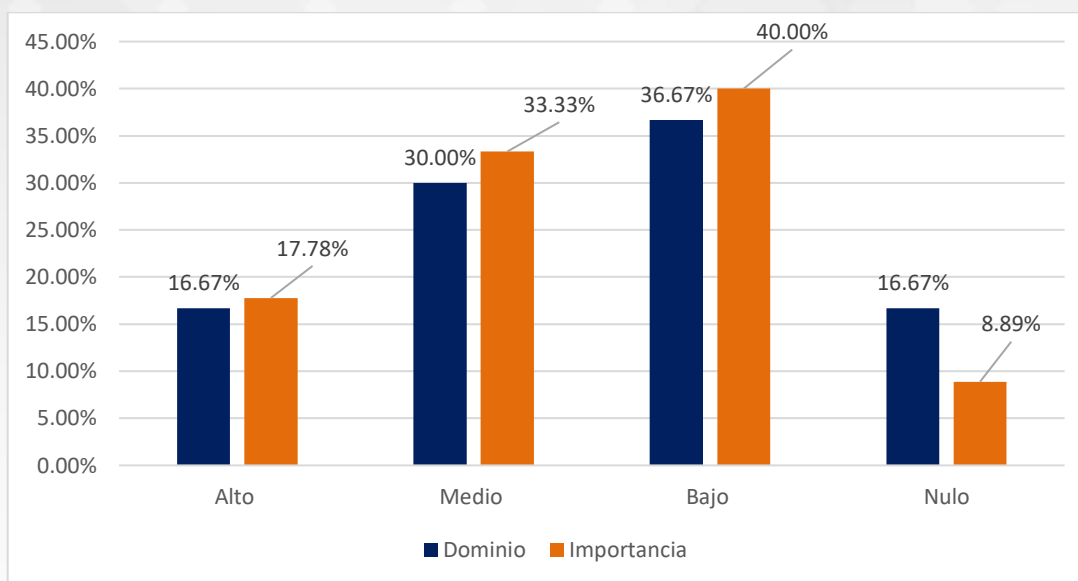
De acuerdo con el gráfico anterior, el 15.56% tienen un conocimiento alto de acuerdo al nivel de dominio y un 22.22% tienen una valoración alta de acuerdo al nivel de importancia; el 34.44% tienen un conocimiento medio de acuerdo al nivel de dominio y el 35.56% tienen una valoración media de acuerdo al nivel de importancia; el 36.67% tienen un conocimiento bajo de acuerdo con el nivel de dominio y el 23.33% tienen una valoración baja de acuerdo al nivel de importancia; el 13.33% tienen un conocimiento nulo de acuerdo al nivel de dominio y el 8.89% tienen una valoración nula de acuerdo al nivel de importancia.

Gráfica N° 51: Dominio e Importancia sobre Diseño y Aplicación de Diversos Instrumentos.



De acuerdo con el gráfico anterior, el 16.67% tienen un conocimiento alto de acuerdo al nivel de dominio y un 16.67% tienen una valoración alta de acuerdo al nivel de importancia; el 28.89% tienen un conocimiento medio de acuerdo al nivel de dominio y el 41.11% tienen una valoración media de acuerdo al nivel de importancia; el 40.00% tienen un conocimiento bajo de acuerdo con el nivel de dominio y el 34.44% tienen una valoración baja de acuerdo al nivel de importancia; el 14.44% tienen un conocimiento nulo de acuerdo al nivel de dominio y el 7.78% tienen una valoración nula de acuerdo al nivel de importancia.

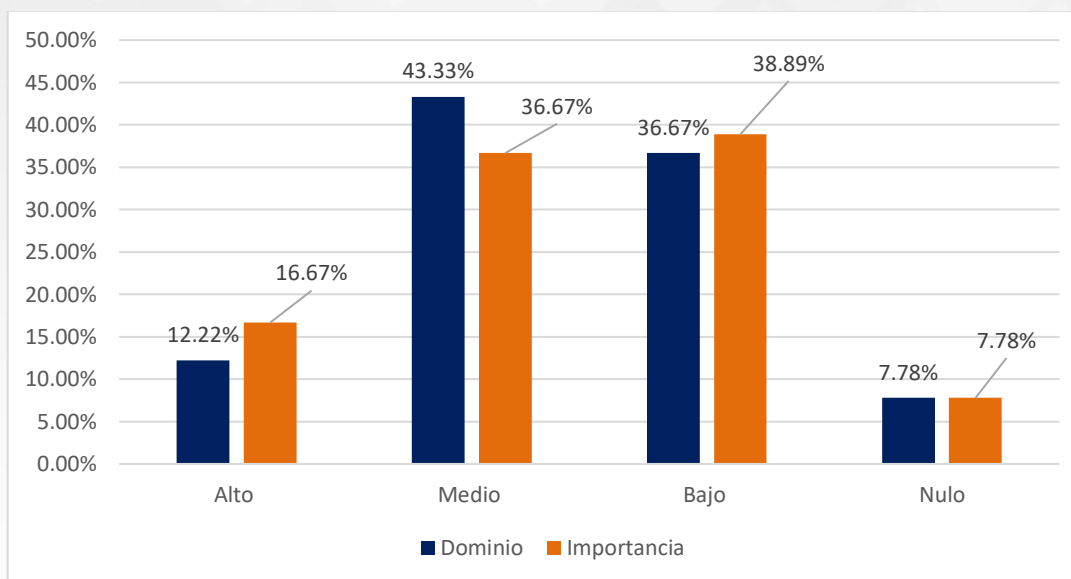
Gráfica N° 52: Dominio e Importancia sobre Proyectos de Investigación en Equipo Alumnos – Investigadores.



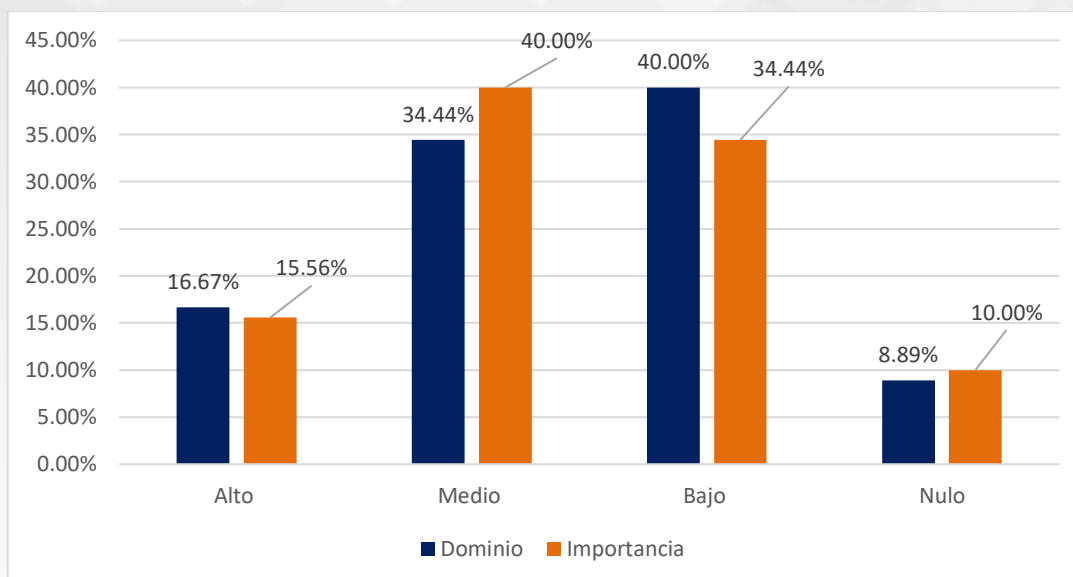
De acuerdo con el gráfico anterior, el 16.67% tienen un conocimiento alto de acuerdo al nivel de dominio y un 17.78% tienen una valoración alta de acuerdo al nivel de importancia; el 30.00% tienen un conocimiento medio de acuerdo al nivel de dominio y el 33.33% tienen una valoración media de acuerdo al nivel de importancia; el 36.67% tienen un conocimiento bajo de acuerdo con el nivel de dominio y el 40.00% tienen una valoración baja de acuerdo al nivel de importancia; el 16.67% tienen un conocimiento nulo de acuerdo al nivel de dominio y el 8.89% tienen una valoración nula de acuerdo al nivel de importancia.

1.1.2.4. Las Competencias Directivas

Gráfica N° 53: Dominio e Importancia sobre Historia de la Administración Educativa.

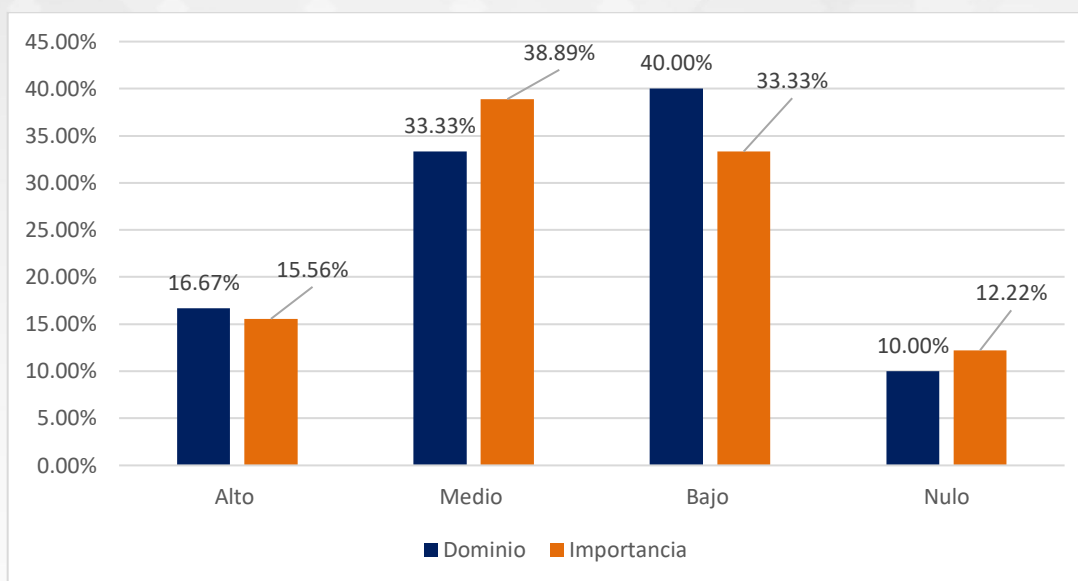


De acuerdo con el gráfico anterior, el 12.22% tienen un conocimiento alto de acuerdo al nivel de dominio y un 16.67% tienen una valoración alta de acuerdo al nivel de importancia; el 43.33% tienen un conocimiento medio de acuerdo al nivel de dominio y el 36.67% tienen una valoración media de acuerdo al nivel de importancia; el 36.67% tienen un conocimiento bajo de acuerdo con el nivel de dominio y el 38.89% tienen una valoración baja de acuerdo al nivel de importancia; el 7.78% tienen un conocimiento nulo de acuerdo al nivel de dominio y el 7.78% tienen una valoración nula de acuerdo al nivel de importancia.

Gráfica N° 54: Dominio e Importancia sobre el Paradigma Gestión Educativa.

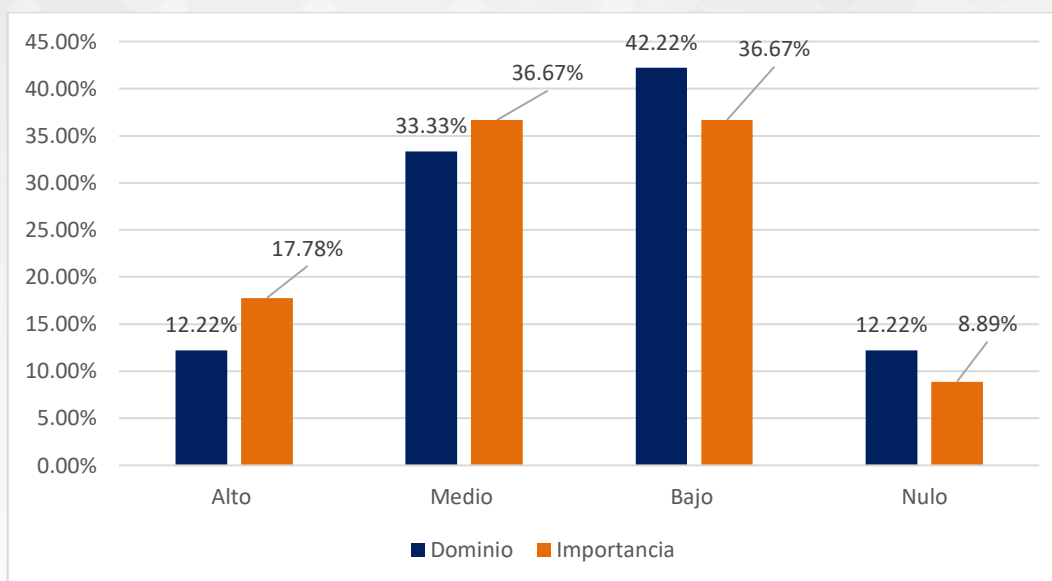
De acuerdo con el gráfico anterior, el 16.67% tienen un conocimiento alto de acuerdo al nivel de dominio y un 15.56% tienen una valoración alta de acuerdo al nivel de importancia; el 34.44% tienen un conocimiento medio de acuerdo al nivel de dominio y el 40% tienen una valoración media de acuerdo al nivel de importancia; el 40% tienen un conocimiento bajo de acuerdo con el nivel de dominio y el 34.44% tienen una valoración baja de acuerdo al nivel de importancia; el 8.89% tienen un conocimiento nulo de acuerdo al nivel de dominio y el 10.00% tienen una valoración nula de acuerdo al nivel de importancia.

Gráfica N° 55: Dominio e Importancia sobre las Herramientas de Gestión Educativa.



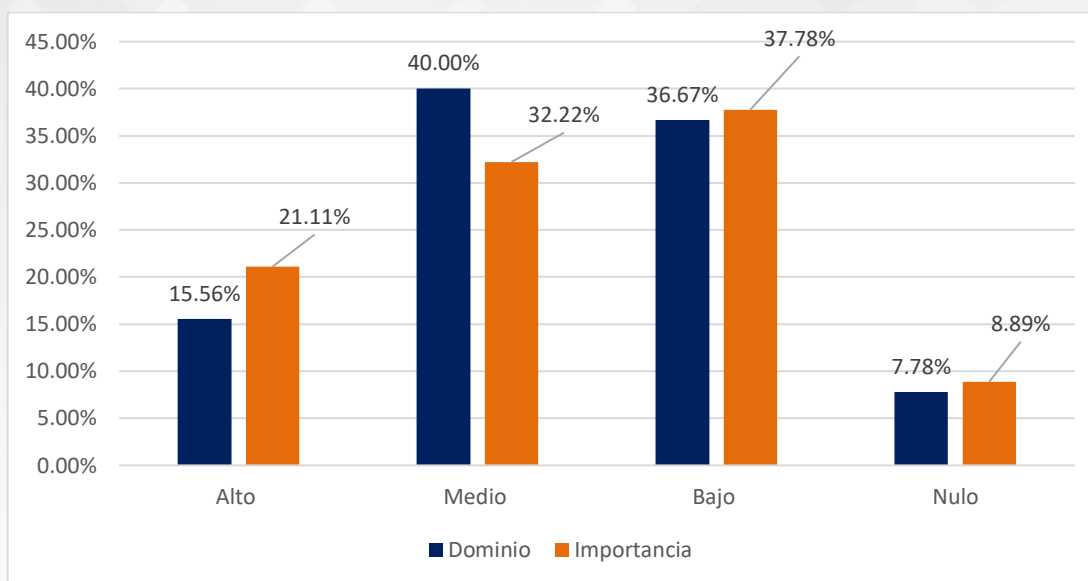
De acuerdo con el gráfico anterior, el 16.67% tienen un conocimiento alto de acuerdo al nivel de dominio y un 15.56% tienen una valoración alta de acuerdo al nivel de importancia; el 33.33% tienen un conocimiento medio de acuerdo al nivel de dominio y el 38.89% tienen una valoración media de acuerdo al nivel de importancia; el 40.00% tienen un conocimiento bajo de acuerdo con el nivel de dominio y el 33.33% tienen una valoración baja de acuerdo al nivel de importancia; el 10.00% tienen un conocimiento nulo de acuerdo al nivel de dominio y el 12.00% tienen una valoración nula de acuerdo al nivel de importancia.

Gráfica N° 56: Dominio e Importancia sobre los Procesos de Gestión Institucional.

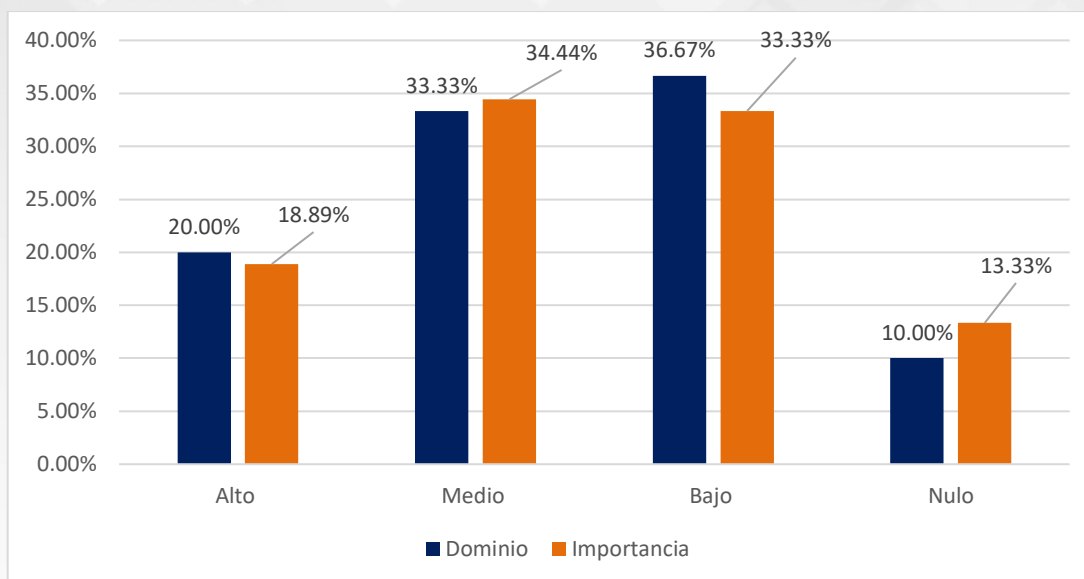


De acuerdo con el gráfico anterior, el 12.22% tienen un conocimiento alto de acuerdo al nivel de dominio y un 17.78% tienen una valoración alta de acuerdo al nivel de importancia; el 33.33% tienen un conocimiento medio de acuerdo al nivel de dominio y el 36.67% tienen una valoración media de acuerdo al nivel de importancia; el 42.22% tienen un conocimiento bajo de acuerdo con el nivel de dominio y el 36.67% tienen una valoración baja de acuerdo al nivel de importancia; el 12.22% tienen un conocimiento nulo de acuerdo al nivel de dominio y el 8.89% tienen una valoración nula de acuerdo al nivel de importancia.

Gráfica N° 57: Dominio e Importancia sobre los Proceso de Supervisión Educativa.

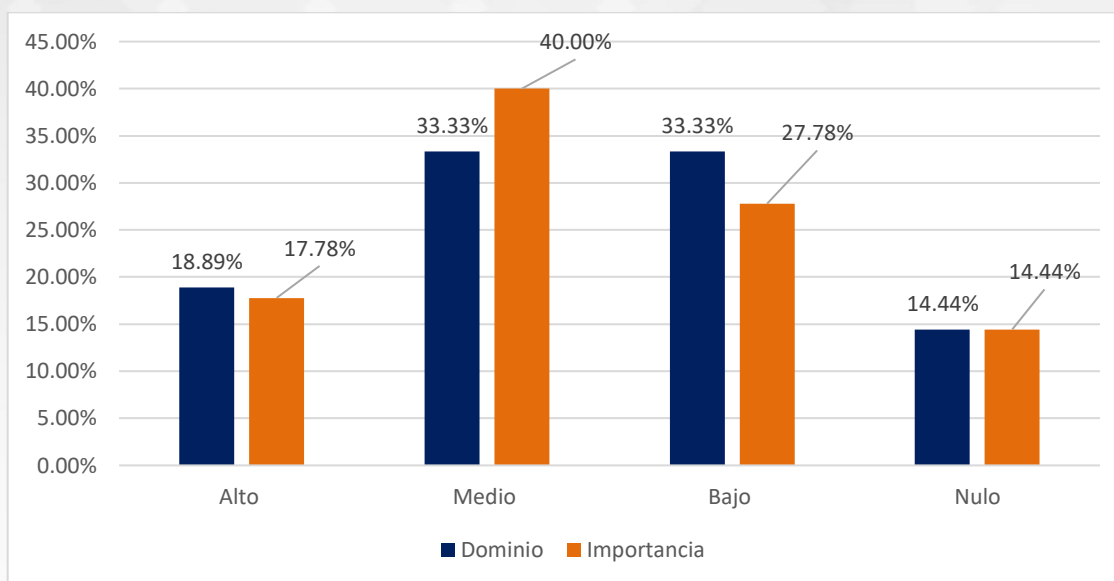


De acuerdo con el gráfico anterior, el 15.56% tienen un conocimiento alto de acuerdo al nivel de dominio y un 21.11% tienen una valoración alta de acuerdo al nivel de importancia; el 40% tienen un conocimiento medio de acuerdo al nivel de dominio y el 32.22% tienen una valoración media de acuerdo al nivel de importancia; el 36.67% tienen un conocimiento bajo de acuerdo con el nivel de dominio y el 37.78% tienen una valoración baja de acuerdo al nivel de importancia; el 7.78% tienen un conocimiento nulo de acuerdo al nivel de dominio y el 8.89% tienen una valoración nula de acuerdo al nivel de importancia.

Gráfica N° 58: Dominio e Importancia sobre los Proyectos Estratégicos.

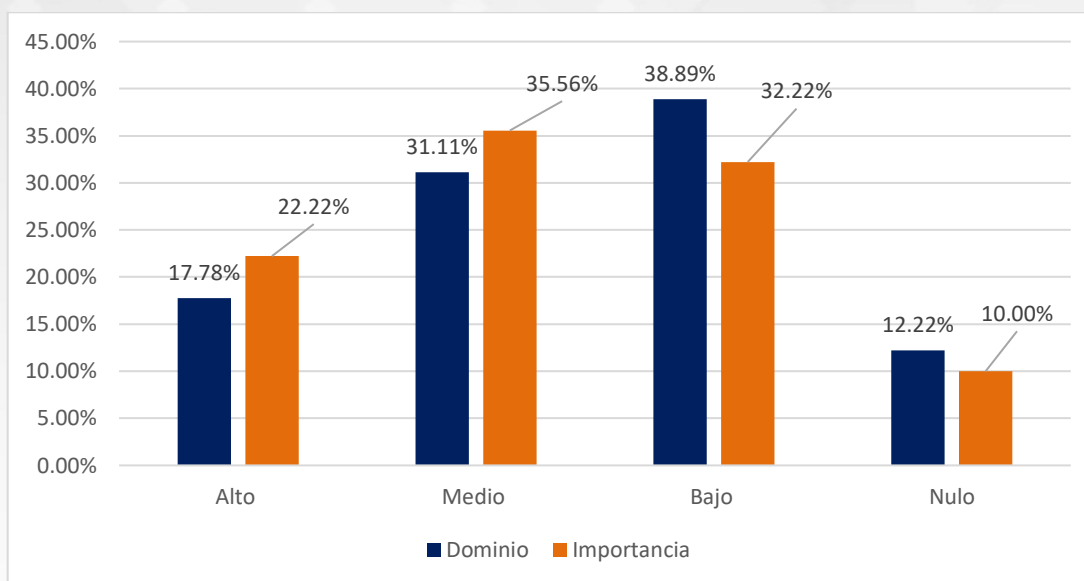
De acuerdo con el gráfico anterior, el 20% tienen un conocimiento alto de acuerdo al nivel de dominio y un 18.89% tienen una valoración alta de acuerdo al nivel de importancia; el 33.33% tienen un conocimiento medio de acuerdo al nivel de dominio y el 34.44% tienen una valoración media de acuerdo al nivel de importancia; el 36.67% tienen un conocimiento bajo de acuerdo con el nivel de dominio y el 33.33% tienen una valoración baja de acuerdo al nivel de importancia; el 10% tienen un conocimiento nulo de acuerdo al nivel de dominio y el 13.33% tienen una valoración nula de acuerdo al nivel de importancia.

Gráfica N° 59: Dominio e Importancia sobre la Cultura y Clima Organizacional.



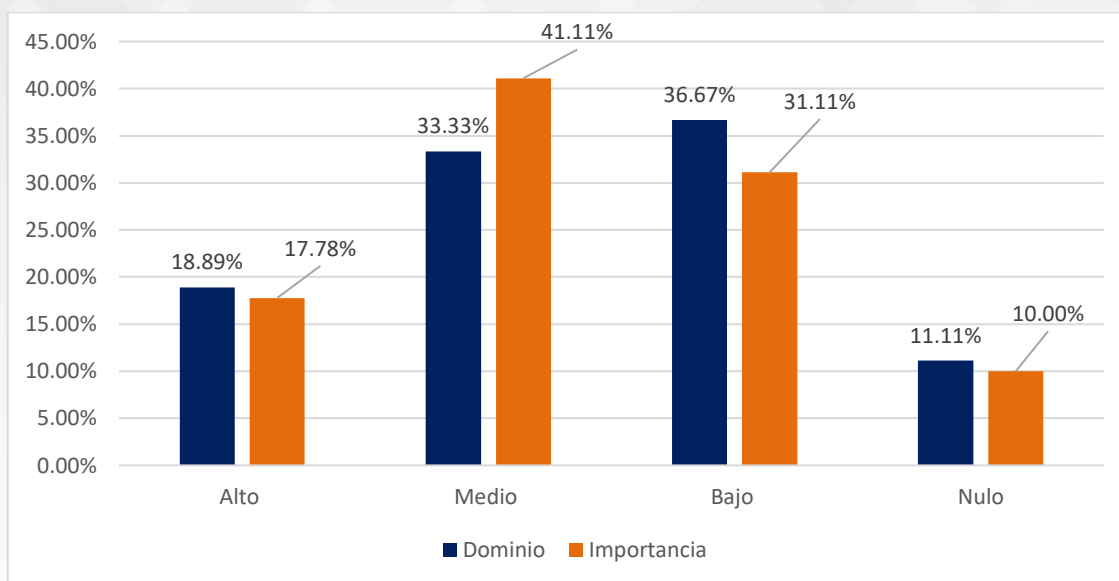
De acuerdo con el gráfico anterior, el 18.89% tienen un conocimiento alto de acuerdo al nivel de dominio y un 17.78% tienen una valoración alta de acuerdo al nivel de importancia; el 33.33% tienen un conocimiento medio de acuerdo al nivel de dominio y el 40% tienen una valoración media de acuerdo al nivel de importancia; el 33.33% tienen un conocimiento bajo de acuerdo con el nivel de dominio y el 27.78% tienen una valoración baja de acuerdo al nivel de importancia; el 14.44% tienen un conocimiento nulo de acuerdo al nivel de dominio y el 14.44% tienen una valoración nula de acuerdo al nivel de importancia.

Gráfica N° 60: Dominio e Importancia sobre los Estilos de Dirección y su Impacto en la Calidad Educativa.



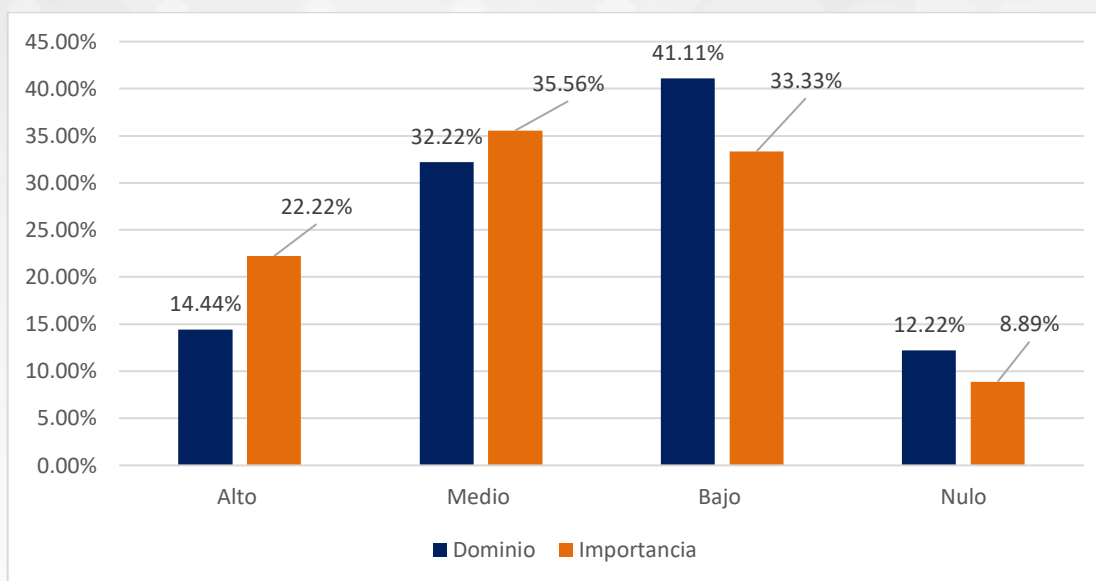
De acuerdo con el gráfico anterior, el 17.78% tienen un conocimiento alto de acuerdo al nivel de dominio y un 22.22% tienen una valoración alta de acuerdo al nivel de importancia; el 31.11% tienen un conocimiento medio de acuerdo al nivel de dominio y el 35.56% tienen una valoración media de acuerdo al nivel de importancia; el 38.89% tienen un conocimiento bajo de acuerdo con el nivel de dominio y el 32.22% tienen una valoración baja de acuerdo al nivel de importancia; el 12.22% tienen un conocimiento nulo de acuerdo al nivel de dominio y el 10% tienen una valoración nula de acuerdo al nivel de importancia.

Gráfica N° 61: Dominio e Importancia sobre la Función Directiva en las Instituciones de Educación Superior.



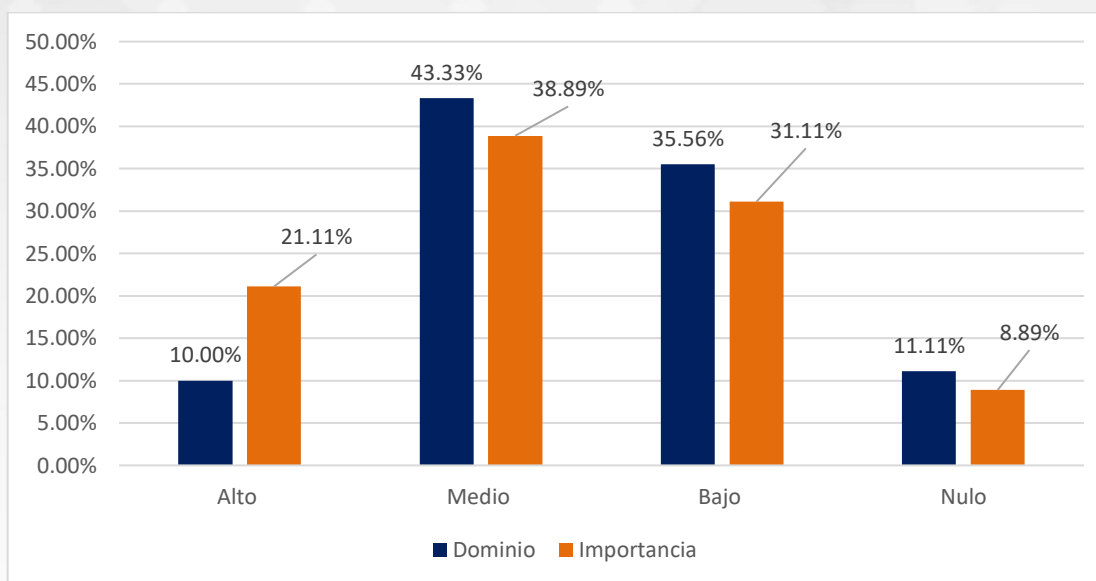
De acuerdo con el gráfico anterior, el 18.89% tienen un conocimiento alto de acuerdo al nivel de dominio y un 17.78% tienen una valoración alta de acuerdo al nivel de importancia; el 33.33% tienen un conocimiento medio de acuerdo al nivel de dominio y el 41.11% tienen una valoración media de acuerdo al nivel de importancia; el 36.67% tienen un conocimiento bajo de acuerdo con el nivel de dominio y el 31.11% tienen una valoración baja de acuerdo al nivel de importancia; el 11.11% tienen un conocimiento nulo de acuerdo al nivel de dominio y el 10% tienen una valoración nula de acuerdo al nivel de importancia.

Gráfica N° 62: Dominio e Importancia sobre los Procesos de Innovación y Cambio en Instituciones de Educación Superior.



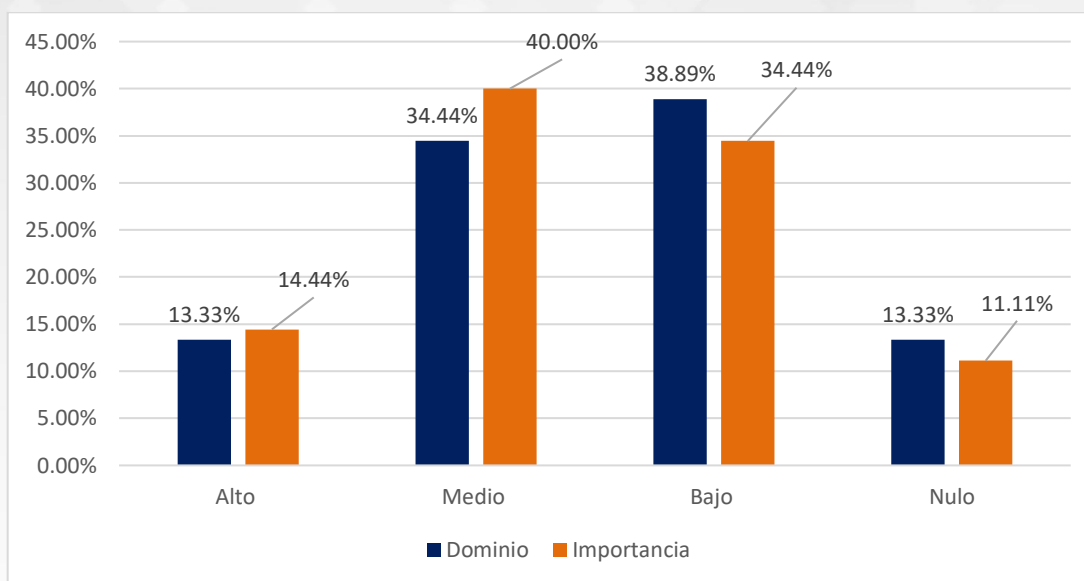
De acuerdo con el gráfico anterior, el 14.44% tienen un conocimiento alto de acuerdo al nivel de dominio y un 22.22% tienen una valoración alta de acuerdo al nivel de importancia; el 32.22% tienen un conocimiento medio de acuerdo al nivel de dominio y el 35.56% tienen una valoración media de acuerdo al nivel de importancia; el 41.11% tienen un conocimiento bajo de acuerdo con el nivel de dominio y el 33.33% tienen una valoración baja de acuerdo al nivel de importancia; el 12.22% tienen un conocimiento nulo de acuerdo al nivel de dominio y el 8.89% tienen una valoración nula de acuerdo al nivel de importancia.

Gráfica N° 63: Dominio e Importancia sobre la Resolución de Conflictos en Instituciones de Educación Superior.



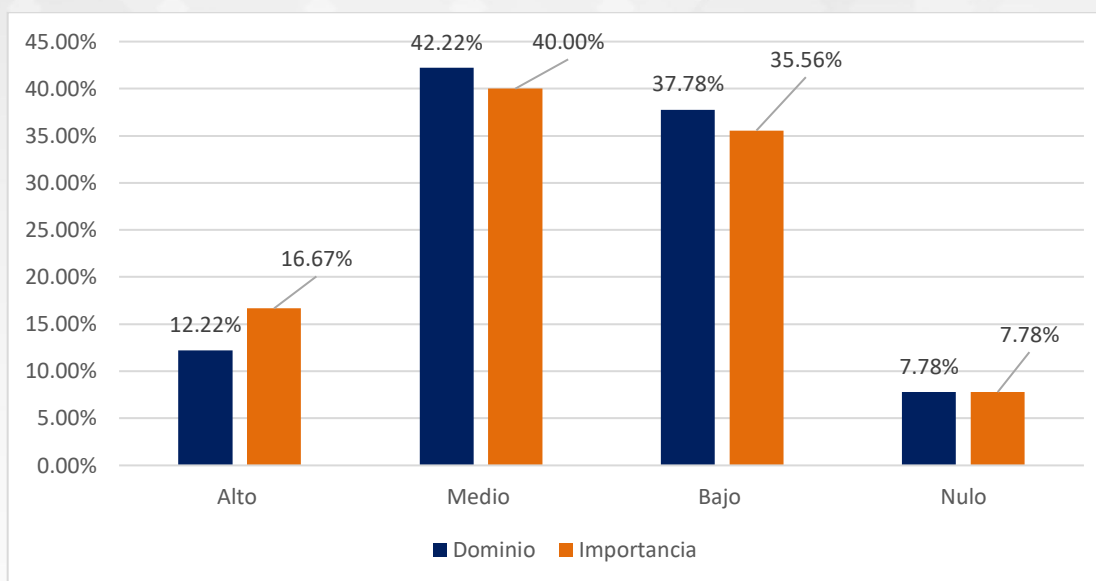
De acuerdo con el gráfico anterior, el 10.00% tienen un conocimiento alto de acuerdo al nivel de dominio y un 21.11% tienen una valoración alta de acuerdo al nivel de importancia; el 43.33% tienen un conocimiento medio de acuerdo al nivel de dominio y el 38.89% tienen una valoración media de acuerdo al nivel de importancia; el 35.56% tienen un conocimiento bajo de acuerdo con el nivel de dominio y el 31.11% tienen una valoración baja de acuerdo al nivel de importancia; el 11.11% tienen un conocimiento nulo de acuerdo al nivel de dominio y el 8.89% tienen una valoración nula de acuerdo al nivel de importancia.

Gráfica N° 64: Dominio e Importancia sobre la Negociación como Competencia Directiva.



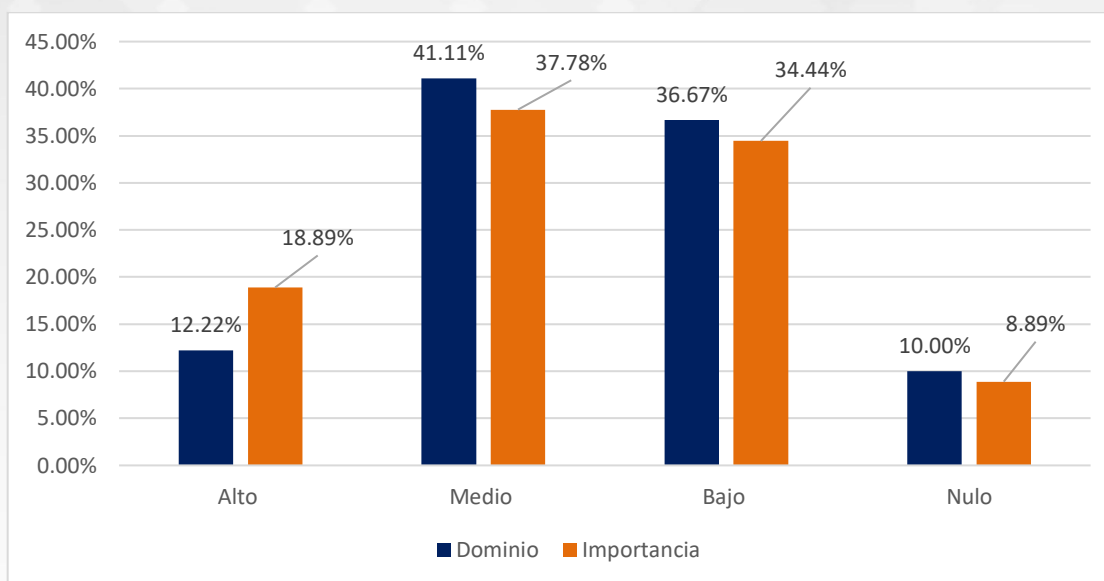
De acuerdo con el gráfico anterior, el 13.33% tienen un conocimiento alto de acuerdo al nivel de dominio y un 14.44% tienen una valoración alta de acuerdo al nivel de importancia; el 34.44% tienen un conocimiento medio de acuerdo al nivel de dominio y el 40.00% tienen una valoración media de acuerdo al nivel de importancia; el 38.89% tienen un conocimiento bajo de acuerdo con el nivel de dominio y el 34.44% tienen una valoración media lo tienen de acuerdo al nivel de importancia; el 13.33% tienen un conocimiento nulo de acuerdo al nivel de dominio y el 11.11% lo tienen de acuerdo al nivel de importancia.

Gráfica N° 65: Dominio e Importancia sobre los Fundamentos y Procedimientos de Gestión Curricular.



De acuerdo con el gráfico anterior, el 12.22% tienen un conocimiento alto de acuerdo al nivel de dominio y un 16.67% tienen una valoración alta de acuerdo al nivel de importancia; el 42.22% tienen un conocimiento medio de acuerdo al nivel de dominio y el 40.00% tienen una valoración media de acuerdo al nivel de importancia; el 37.78% tienen un conocimiento bajo de acuerdo con el nivel de dominio y el 35.56% tienen una valoración baja de acuerdo al nivel de importancia; el 7.78% tienen un conocimiento nulo de acuerdo al nivel de dominio y el 7.78% tienen una valoración nula de acuerdo al nivel de importancia.

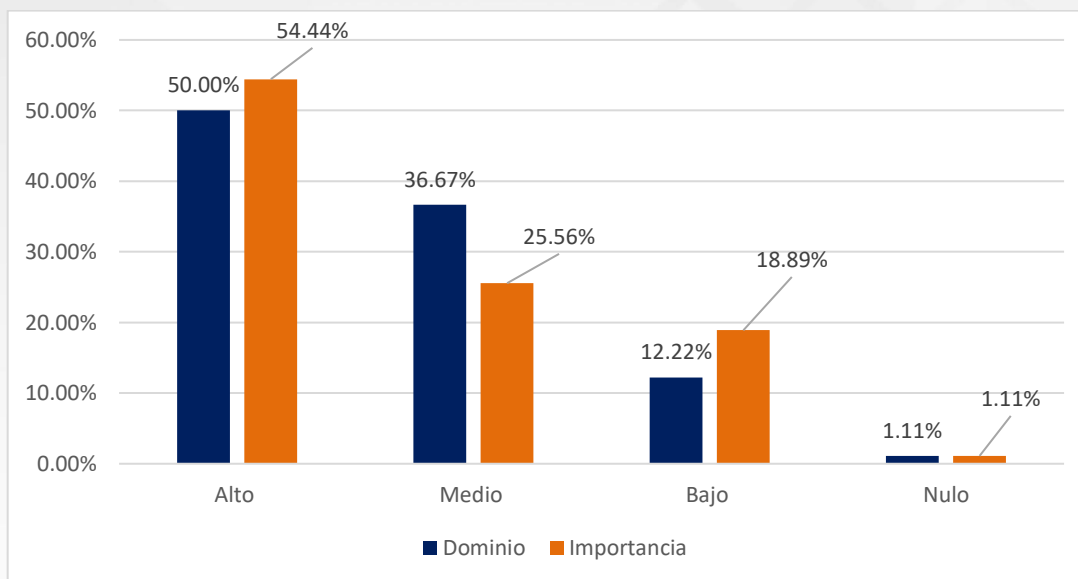
Gráfica N° 66: Dominio e Importancia sobre los Fundamentos y Procedimientos para la adecuada Gestión Comunitaria.



De acuerdo con el gráfico anterior, el 12.22% tienen un conocimiento alto de acuerdo al nivel de dominio y un 18.89% tienen un conocimiento alto de acuerdo al nivel de importancia; el 41.11% tienen un conocimiento medio de acuerdo al nivel de dominio y el 37.78% de acuerdo al nivel de importancia; el 36.67% tienen un conocimiento bajo de acuerdo con el nivel de dominio y el 34.44% lo tienen de acuerdo al nivel de importancia; el 10% tienen un conocimiento nulo de acuerdo al nivel de dominio y el 8.89% lo tienen de acuerdo al nivel de importancia.

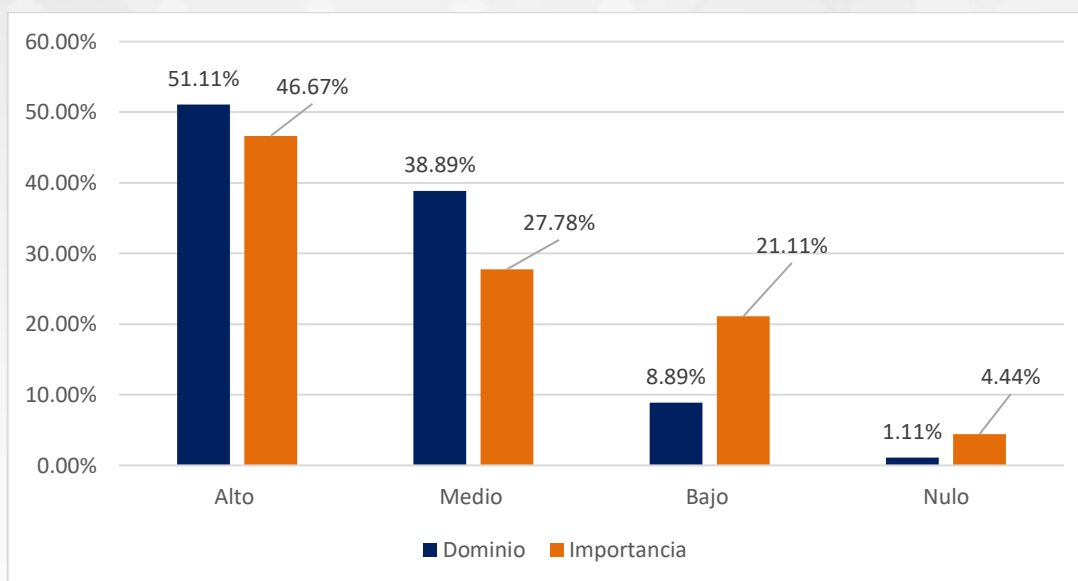
1.1.2.5. Las Competencias Digitales

Gráfica N° 67: Dominio e Importancia sobre las Herramientas Ofimáticas.

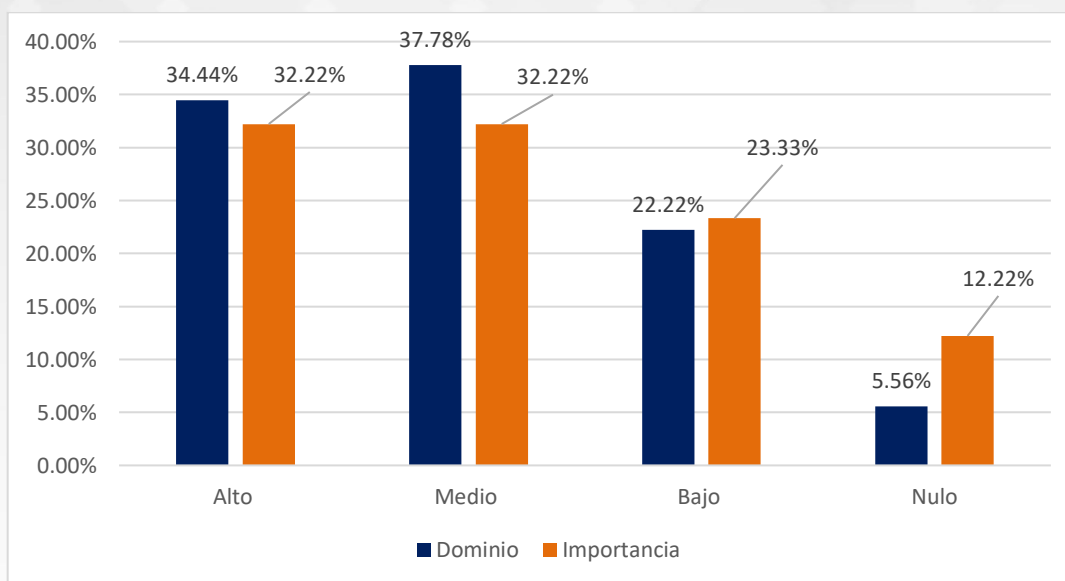


De acuerdo con el gráfico anterior, el 50.00% tienen un conocimiento alto de acuerdo al nivel de dominio y un 54.44% tienen una valoración alta de acuerdo al nivel de importancia; el 36.67% tienen un conocimiento medio de acuerdo al nivel de dominio y el 25.56% tienen una valoración media de acuerdo al nivel de importancia; el 12.22% tienen un conocimiento bajo de acuerdo con el nivel de dominio y el 18.89% tienen una valoración baja de acuerdo al nivel de importancia; el 1.11% tienen un conocimiento nulo de acuerdo al nivel de dominio y el 1.11% tienen una valoración nula de acuerdo al nivel de importancia.

Gráfica N° 68: Dominio e Importancia sobre las Herramientas para búsqueda de Información Digital.

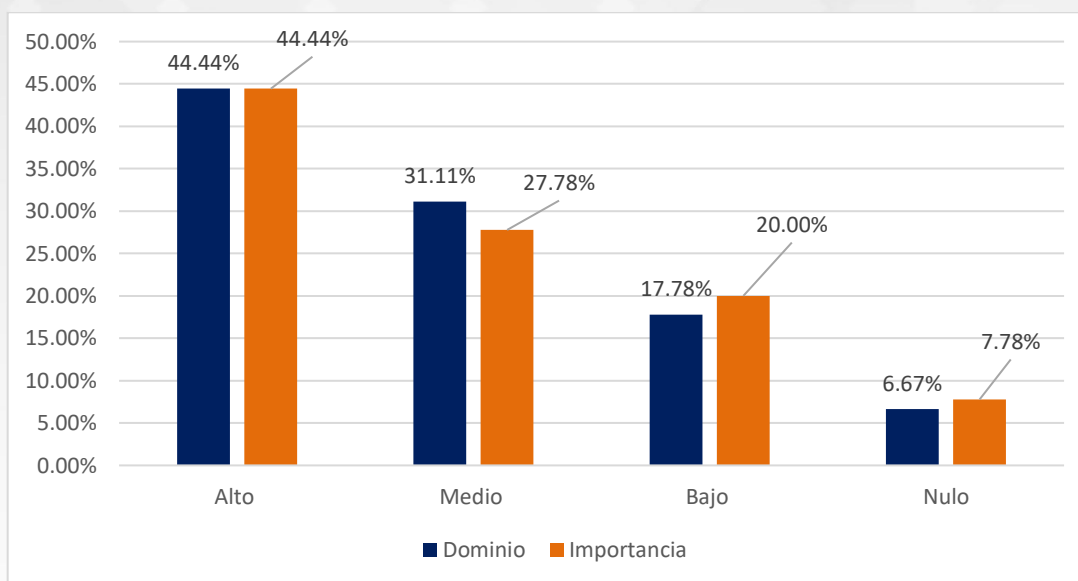


De acuerdo con el gráfico anterior, el 51.11% tienen un conocimiento alto de acuerdo al nivel de dominio y un 46.67% tienen una valoración alta de acuerdo al nivel de importancia; el 38.89% tienen un conocimiento medio de acuerdo al nivel de dominio y el 27.78% una valoración media de acuerdo al nivel de importancia; el 8.89% tienen un conocimiento bajo de acuerdo con el nivel de dominio y el 21.11% tienen una valoración baja de acuerdo al nivel de importancia; el 1.11% tienen un conocimiento nulo de acuerdo al nivel de dominio y el 4.44% tienen una valoración nula de acuerdo al nivel de importancia.

Gráfica N° 69: Dominio e Importancia sobre las Herramientas para el uso de Diagramas.

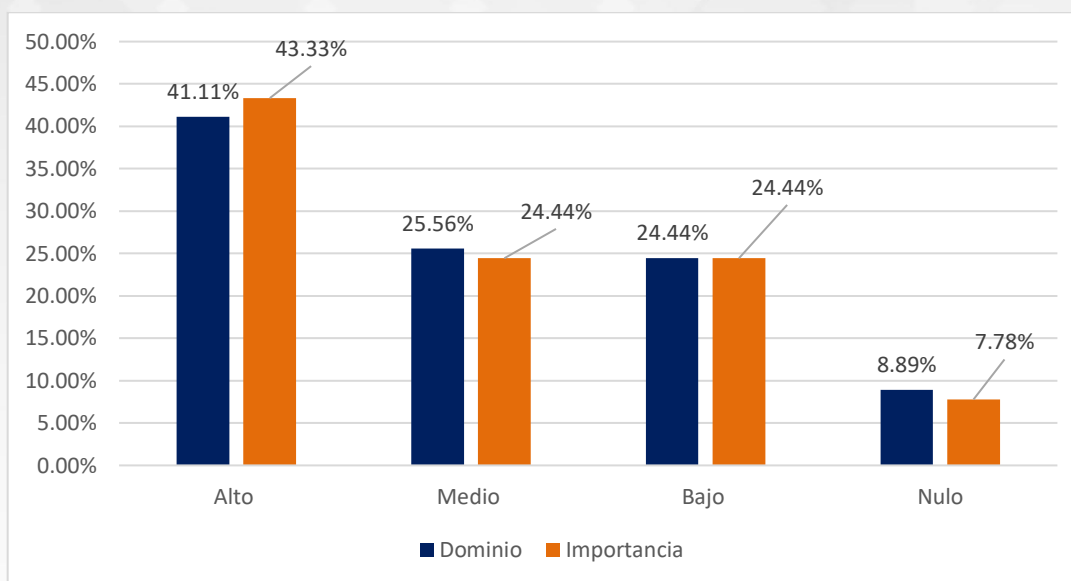
De acuerdo con el gráfico anterior, el 34.44% tienen un conocimiento alto de acuerdo al nivel de dominio y un 32.22% tienen una valoración alta de acuerdo al nivel de importancia; el 37.78% tienen un conocimiento medio de acuerdo al nivel de dominio y el 32.22% tienen una valoración media de acuerdo al nivel de importancia; el 22.22% tienen un conocimiento bajo de acuerdo con el nivel de dominio y el 23.33% tienen una valoración baja de acuerdo al nivel de importancia; el 5.56% tienen un conocimiento nulo de acuerdo al nivel de dominio y el 12.22% tienen una valoración nula de acuerdo al nivel de importancia.

Gráfica N° 70: Dominio e Importancia sobre las Herramientas para la Educación Virtual.



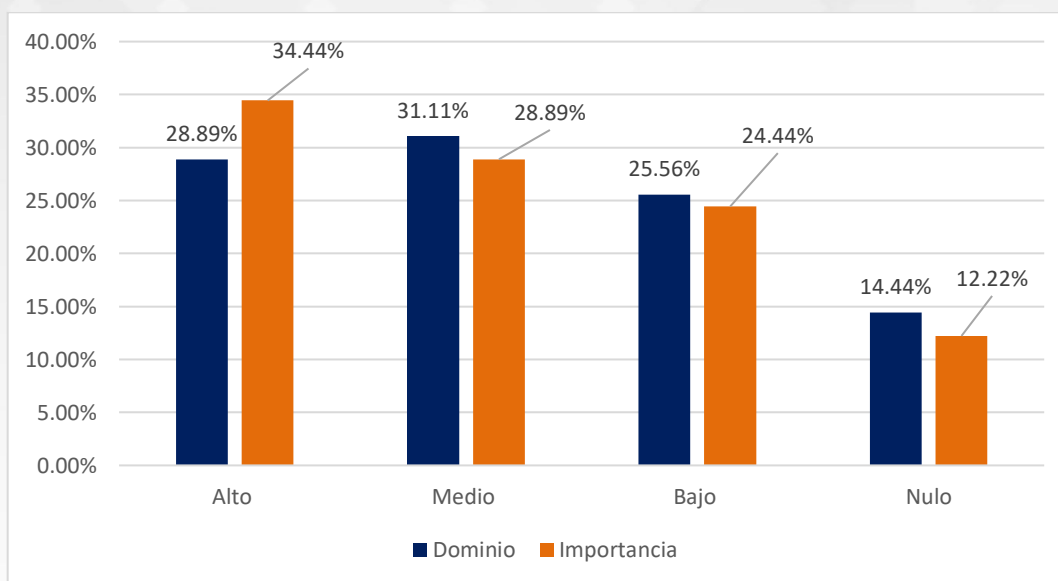
De acuerdo con el gráfico anterior, el 44.44% tienen un conocimiento alto de acuerdo al nivel de dominio y un 44.44% tienen una valoración alta de acuerdo al nivel de importancia; el 31.11% tienen un conocimiento medio de acuerdo al nivel de dominio y el 27.78% tienen una valoración media de acuerdo al nivel de importancia; el 17.78% tienen un conocimiento bajo de acuerdo con el nivel de dominio y el 20.00% tienen una valoración baja de acuerdo al nivel de importancia; el 6.67% tienen un conocimiento nulo de acuerdo al nivel de dominio y el 7.78% tienen una valoración nula de acuerdo al nivel de importancia.

Gráfica N° 71: Dominio e Importancia sobre las Herramientas para el uso Video Conferencia.



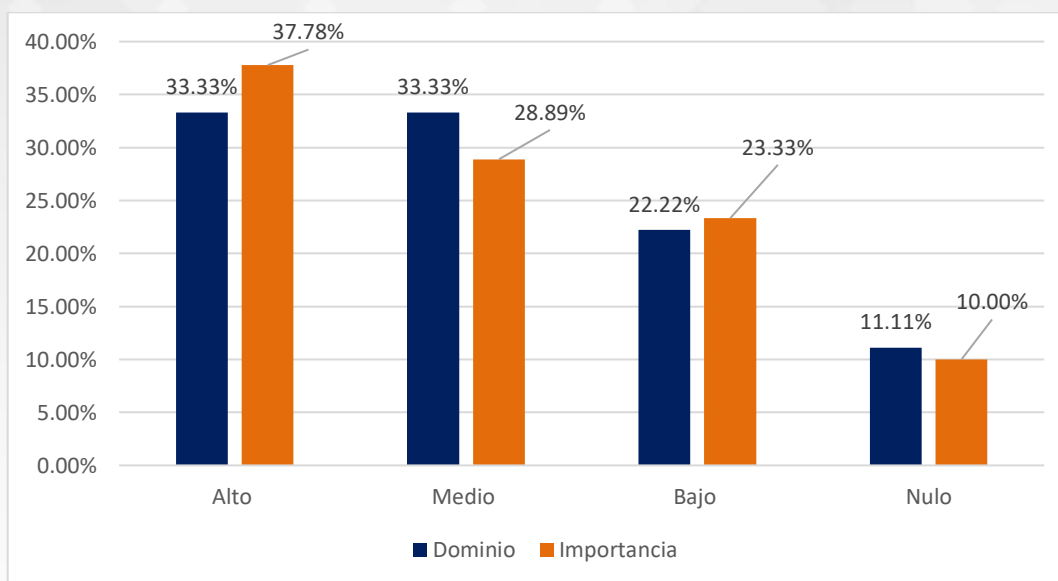
De acuerdo con el gráfico anterior, el 41.11% tienen un conocimiento alto de acuerdo al nivel de dominio y un 43.33% tienen una valoración alta de acuerdo al nivel de importancia; el 25.56% tienen un conocimiento medio de acuerdo al nivel de dominio y el 24.44% tienen una valoración media de acuerdo al nivel de importancia; el 24.44% tienen un conocimiento bajo de acuerdo con el nivel de dominio y el 24.44% tienen una valoración baja de acuerdo al nivel de importancia; el 8.89% tienen un conocimiento nulo de acuerdo al nivel de dominio y el 7.78% tienen una valoración nula de acuerdo al nivel de importancia.

Gráfica N° 72: Dominio e Importancia sobre las Herramientas de Redacción Compartida Online.



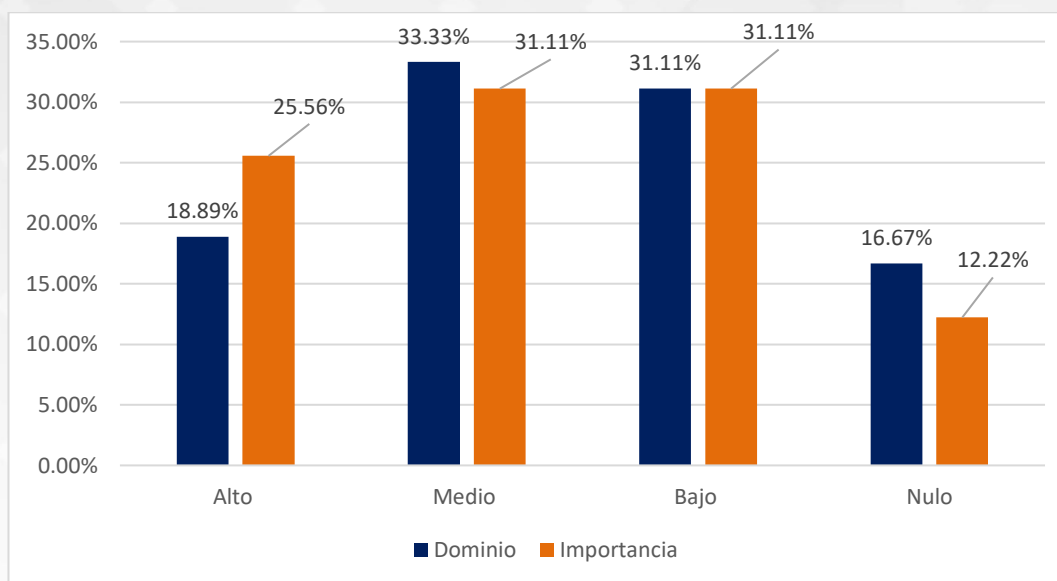
De acuerdo con el gráfico anterior, el 28.89% tienen un conocimiento alto de acuerdo al nivel de dominio y un 34.44% tienen una valoración alta de acuerdo al nivel de importancia; el 31.11% tienen un conocimiento medio de acuerdo al nivel de dominio y el 28.89% tienen una valoración media de acuerdo al nivel de importancia; el 25.56% tienen un conocimiento bajo de acuerdo con el nivel de dominio y el 24.44% tienen una valoración baja de acuerdo al nivel de importancia; el 14.44% tienen un conocimiento nulo de acuerdo al nivel de dominio y el 12.22% tienen una valoración nula de acuerdo al nivel de importancia.

Gráfica N° 73: Dominio e Importancia sobre las Herramientas para Compartir Archivos.



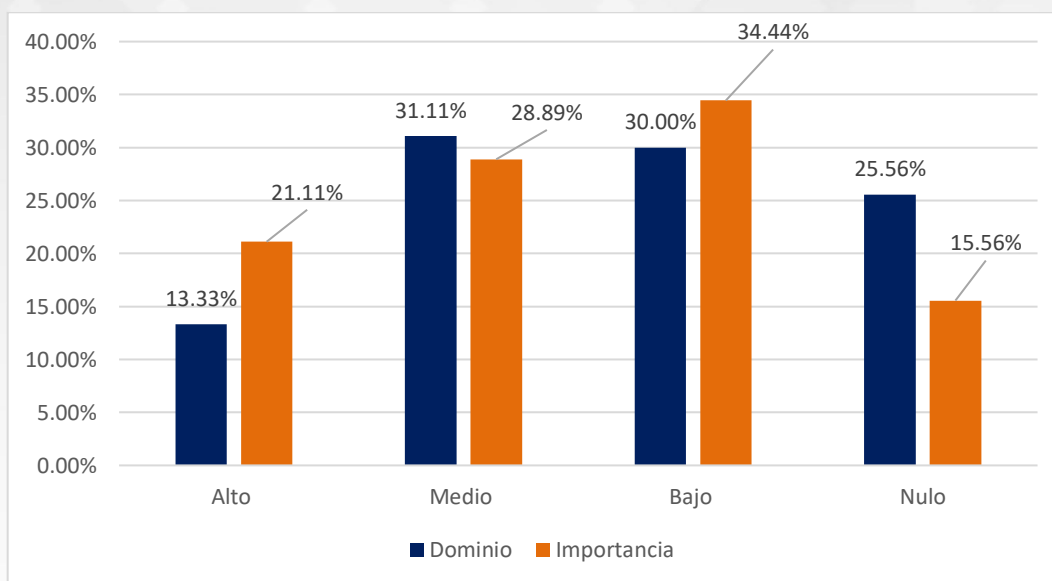
De acuerdo con el gráfico anterior, el 33.33% tienen un conocimiento alto de acuerdo al nivel de dominio y un 37.78% tienen una valoración alta de acuerdo al nivel de importancia; el 33.33% tienen un conocimiento medio de acuerdo al nivel de dominio y el 28.89% tienen una valoración media de acuerdo al nivel de importancia; el 22.22% tienen un conocimiento bajo de acuerdo con el nivel de dominio y el 23.33% tienen una valoración baja de acuerdo al nivel de importancia; el 11.11% tienen un conocimiento nulo de acuerdo al nivel de dominio y el 10% tienen una valoración nula de acuerdo al nivel de importancia.

Gráfica N° 74: Dominio e Importancia sobre las Herramientas de Diseño
Gráfico Simple.



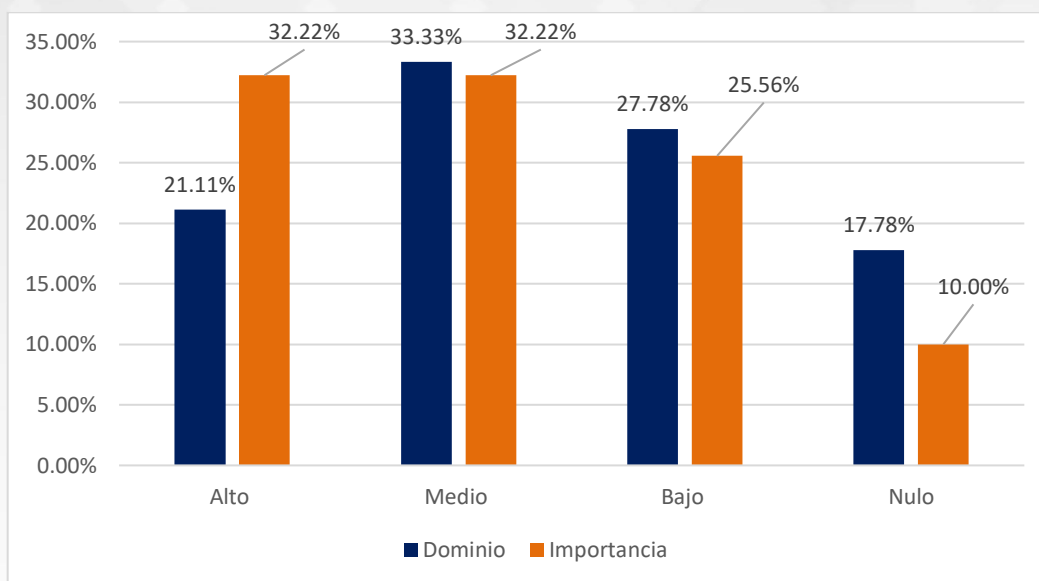
De acuerdo con el gráfico anterior, el 18.89% tienen un conocimiento alto de acuerdo al nivel de dominio y un 25.56% tienen una valoración alta de acuerdo al nivel de importancia; el 33.33% tienen un conocimiento medio de acuerdo al nivel de dominio y el 31.11% tienen una valoración media de acuerdo al nivel de importancia; el 31.11% tienen un conocimiento bajo de acuerdo con el nivel de dominio y el 31.11% tienen una valoración baja de acuerdo al nivel de importancia; el 16.67% tienen un conocimiento nulo de acuerdo al nivel de dominio y el 12.22% tienen una valoración nula de acuerdo al nivel de importancia.

Gráfica N° 75: Dominio e Importancia sobre las Herramientas para Comunicarse, Debatir y Colaborar.



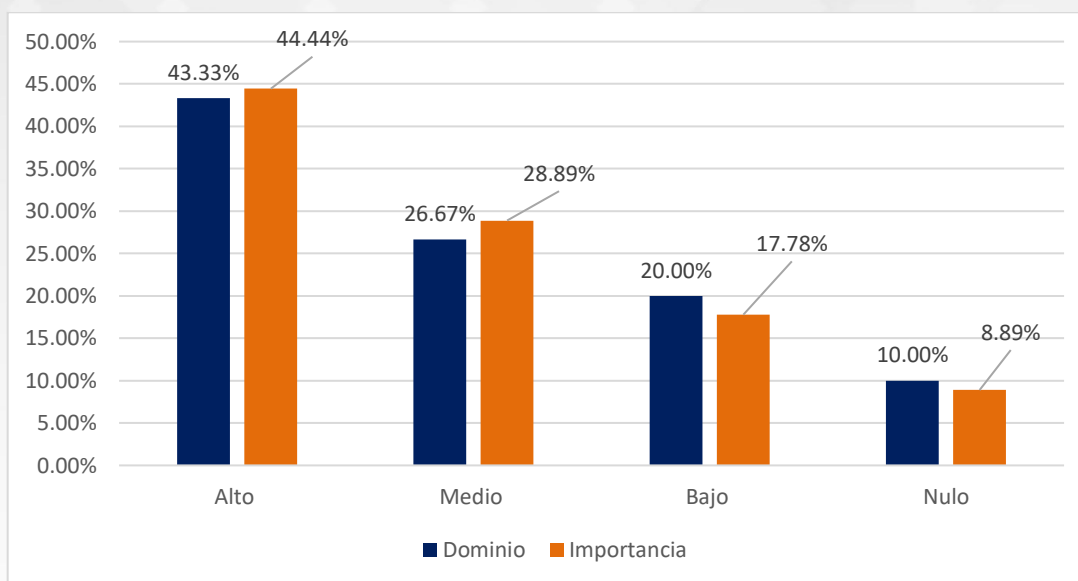
De acuerdo con el gráfico anterior, el 13.33% tienen un conocimiento alto de acuerdo al nivel de dominio y un 21.11% tienen una valoración alta de acuerdo al nivel de importancia; el 31.11% tienen un conocimiento medio de acuerdo al nivel de dominio y el 28.89% tienen una valoración media de acuerdo al nivel de importancia; el 30.00% tienen un conocimiento bajo de acuerdo con el nivel de dominio y el 34.00% tienen una valoración baja de acuerdo al nivel de importancia; el 25.56% tienen un conocimiento nulo de acuerdo al nivel de dominio y el 15.56% tienen una valoración nula de acuerdo al nivel de importancia.

Gráfica N° 76: Dominio e Importancia sobre las Herramientas para Organizar el Trabajo en Contextos Virtuales.



De acuerdo con el gráfico anterior, el 21.11% tienen un conocimiento alto de acuerdo al nivel de dominio y un 32.22% tienen una valoración alta de acuerdo al nivel de importancia; el 33.33% tienen un conocimiento medio de acuerdo al nivel de dominio y el 32.22% tienen una valoración media de acuerdo al nivel de importancia; el 27.78% tienen un conocimiento bajo de acuerdo con el nivel de dominio y el 25.56% tienen una valoración baja de acuerdo al nivel de importancia; el 17.78% tienen un conocimiento nulo de acuerdo al nivel de dominio y el 10% tienen una valoración nula de acuerdo al nivel de importancia.

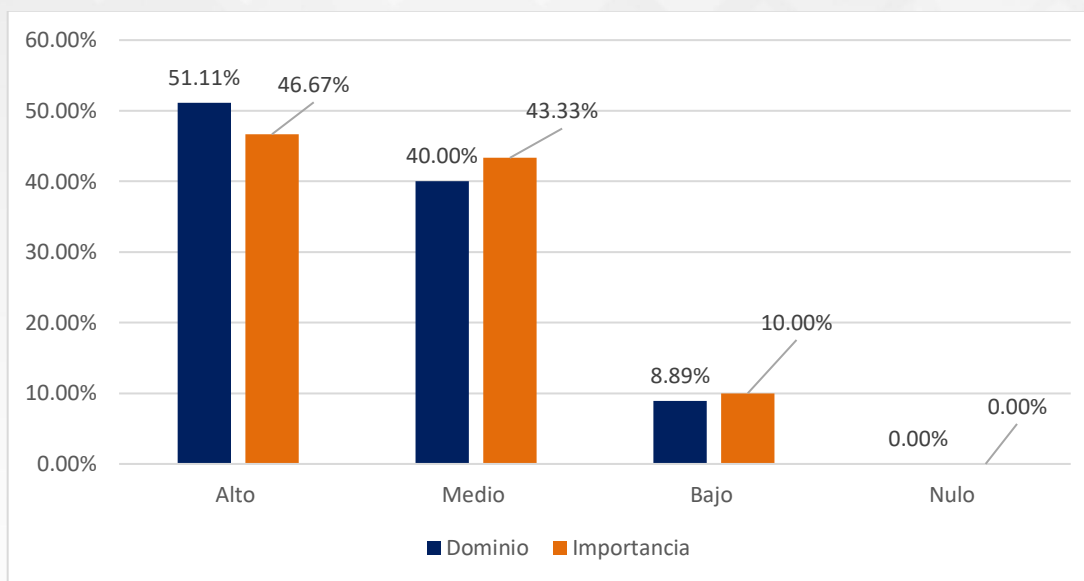
Gráfica N° 77: Dominio e Importancia sobre las Herramientas para el uso de Redes Sociales.



De acuerdo con el gráfico anterior, el 43.33% tienen un conocimiento alto de acuerdo al nivel de dominio y un 44.44% tienen una valoración alta de acuerdo al nivel de importancia; el 26.67% tienen un conocimiento medio de acuerdo al nivel de dominio y el 28.89% tienen una valoración media de acuerdo al nivel de importancia; el 20.00% tienen un conocimiento bajo de acuerdo con el nivel de dominio y el 17.78% tienen una valoración baja de acuerdo al nivel de importancia; el 10.00% tienen un conocimiento nulo de acuerdo al nivel de dominio y el 8.89% una valoración nula de acuerdo al nivel de importancia.

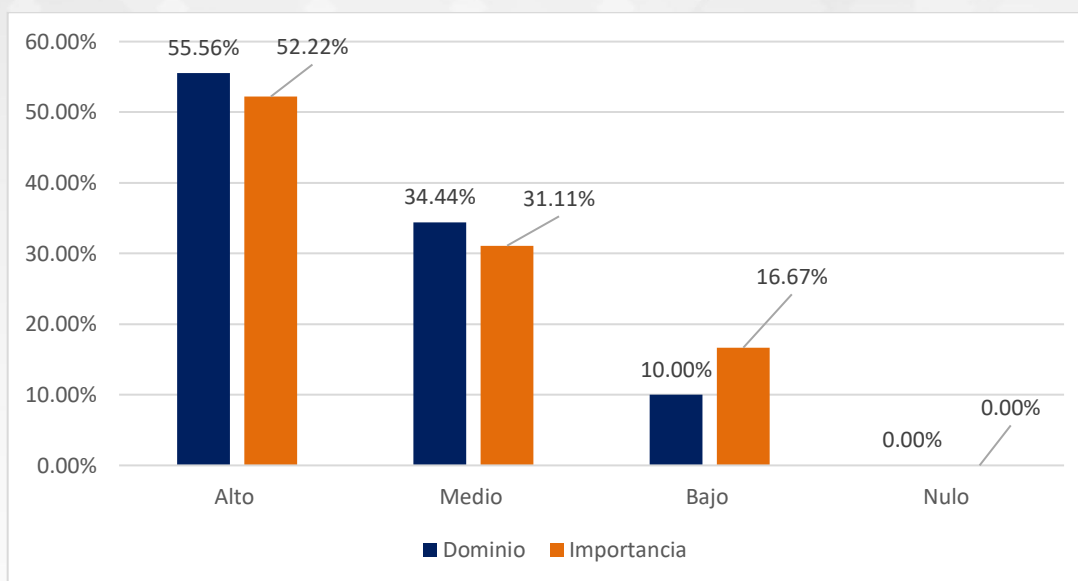
1.1.2.6. Las Competencias Sociales

Gráfica N° 78: Dominio e Importancia de los Valores Institucionales que conforman la Identidad Institucional.



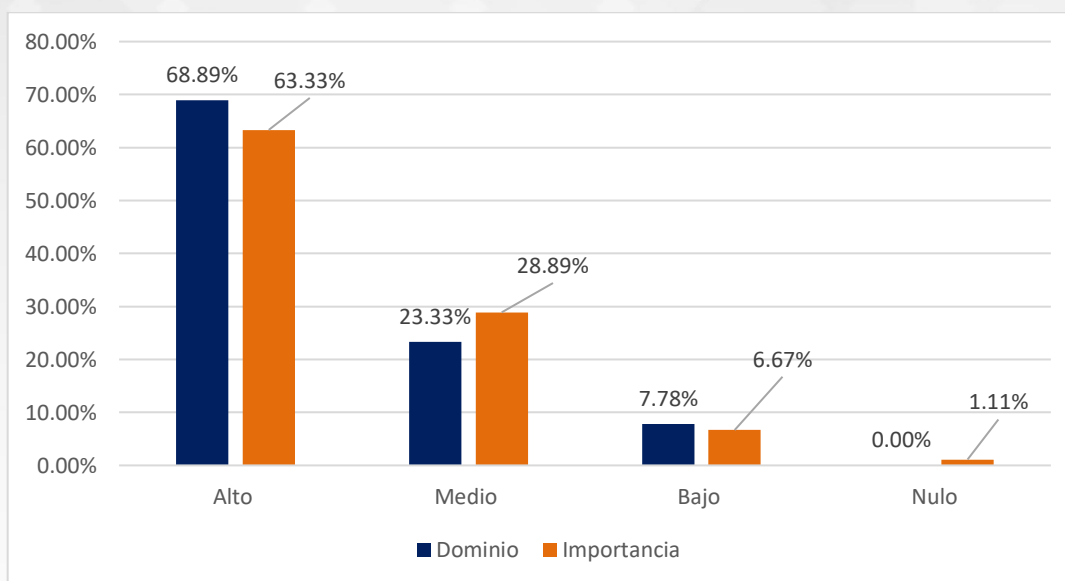
De acuerdo con el gráfico anterior, el 51.11% tienen un conocimiento alto de acuerdo al nivel de dominio y un 46.67% tienen una valoración alta de acuerdo al nivel de importancia; el 40% tienen un conocimiento medio de acuerdo al nivel de dominio y el 43.33% tienen una valoración media de acuerdo al nivel de importancia; el 8.89% tienen un conocimiento bajo de acuerdo con el nivel de dominio y el 10% tienen una valoración baja de acuerdo al nivel de importancia.

Gráfica N° 79: Dominio e Importancia de los Procesos de Socialización en Instituciones Educativas.



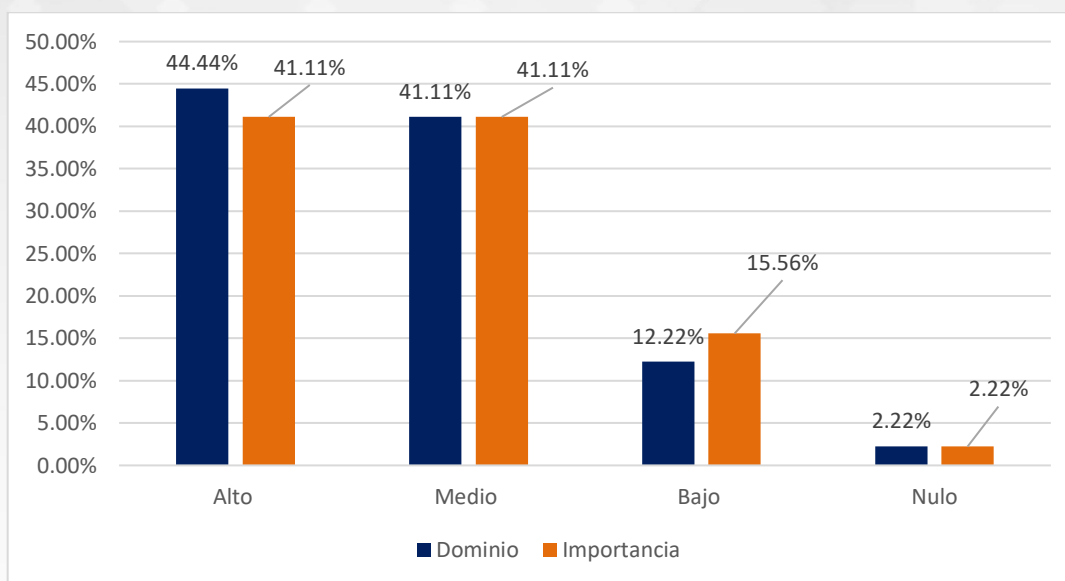
De acuerdo con el gráfico anterior, el 55.56% tienen un conocimiento alto de acuerdo al nivel de dominio y un 56% tienen una valoración alta de acuerdo al nivel de importancia; el 34.44% tienen un conocimiento medio de acuerdo al nivel de dominio y el 31.11% tienen una valoración media de acuerdo al nivel de importancia; el 10% tienen un conocimiento bajo de acuerdo con el nivel de dominio y el 16.67% tienen una valoración baja de acuerdo al nivel de importancia.

Gráfica N° 80: Dominio e Importancia Relacionada con los Principios Éticos y Morales de la Educación Policial.



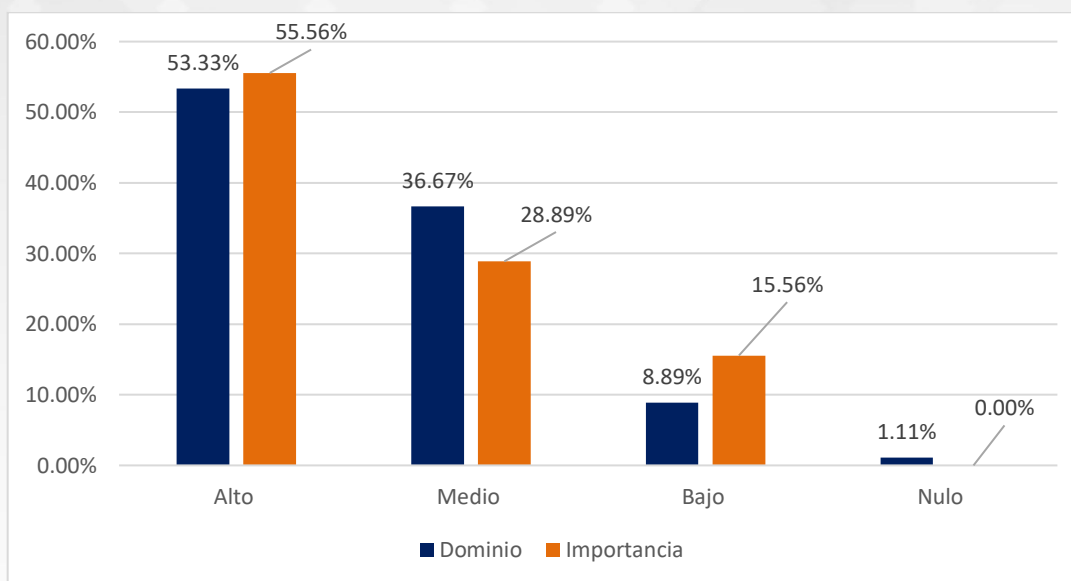
De acuerdo con el gráfico anterior, el 68.89% tienen un conocimiento alto de acuerdo al nivel de dominio y un 63.33% tienen una valoración alta de acuerdo al nivel de importancia; el 23.33% tienen un conocimiento medio de acuerdo al nivel de dominio y el 28.89% tienen una valoración alta de acuerdo al nivel de importancia; el 7.78% tienen un conocimiento bajo de acuerdo con el nivel de dominio y el 6.67% tienen una valoración baja de acuerdo al nivel de importancia, el 1.11 tienen un conocimiento nulo de acuerdo al nivel de importancia.

Gráfica N° 81: Dominio e Importancia Relacionada con la Construcción de la Identidad Profesional Policial.



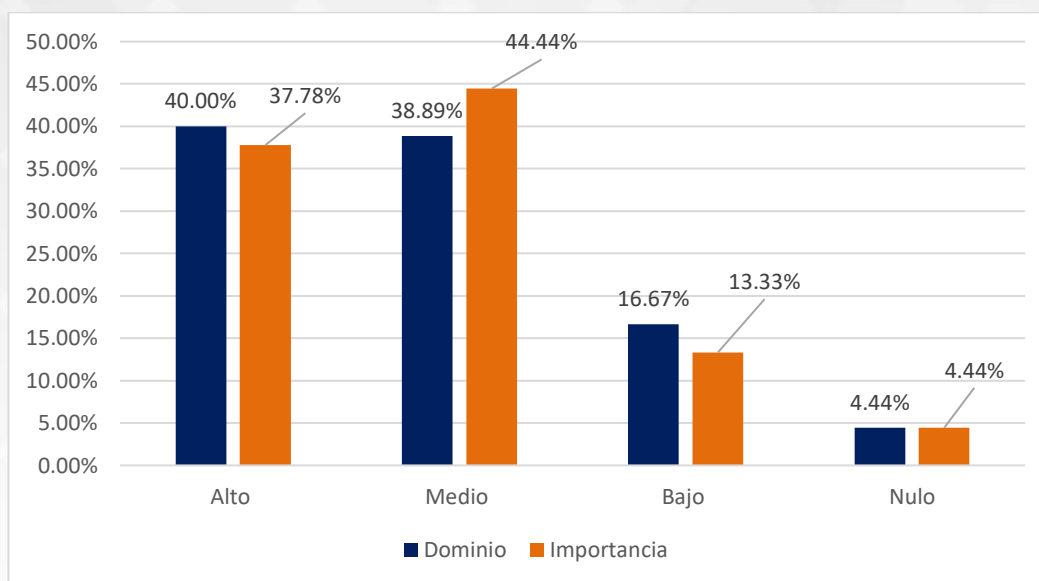
De acuerdo con el gráfico anterior, el 44.44% tienen un conocimiento alto de acuerdo al nivel de dominio y un 41.11% tienen una valoración alta de acuerdo al nivel de importancia; el 41.11% tienen un conocimiento medio de acuerdo al nivel de dominio y el 41.11% tienen una valoración media de acuerdo al nivel de importancia; el 12.22% tienen un conocimiento bajo de acuerdo con el nivel de dominio y el 15.56% tienen una valoración baja de acuerdo al nivel de importancia, el 2.22% tienen un conocimiento nulo de acuerdo al nivel de dominio y un 2.22% tienen una valoración nula de acuerdo al nivel de importancia.

Gráfica N° 82: Dominio e Importancia Relacionada con el Respeto a los Derechos Humanos.



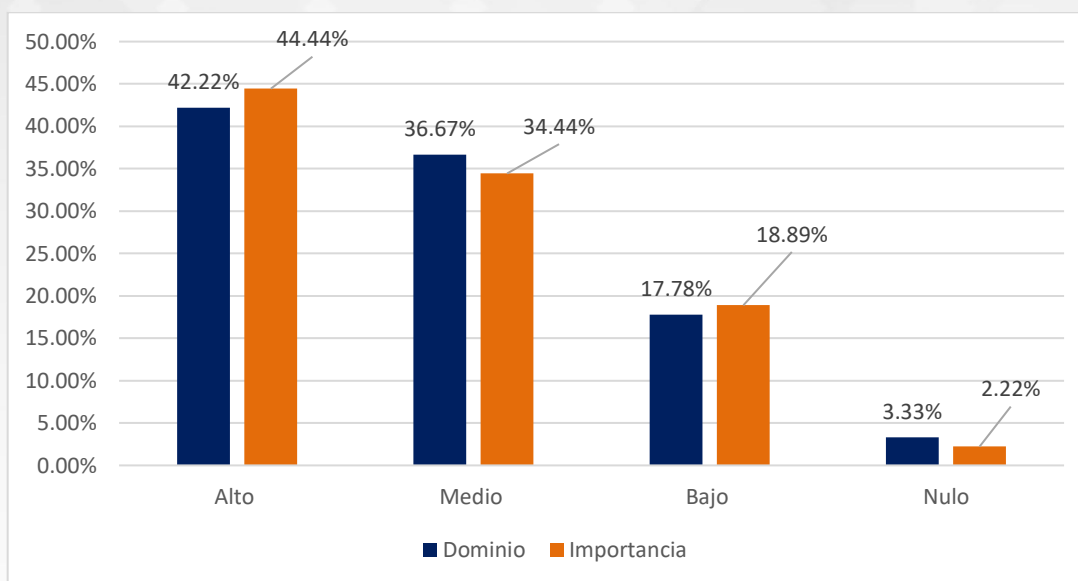
De acuerdo con el gráfico anterior, el 53.33% tienen un conocimiento alto de acuerdo al nivel de dominio y un 55.56% tienen una valoración alta de acuerdo al nivel de importancia; el 36.67% tienen un conocimiento medio de acuerdo al nivel de dominio y el 28.89% tienen una valoración media de acuerdo al nivel de importancia; el 8.89% tienen un conocimiento bajo de acuerdo con el nivel de dominio y el 15.56% tienen una valoración baja de acuerdo al nivel de importancia, el 1.11% tienen un conocimiento nulo de acuerdo al nivel de dominio y un 0.00% tienen una valoración nula de acuerdo al nivel de importancia.

Gráfica N° 83: Dominio e Importancia Relacionada con los Procesos de Inclusión Educativa.



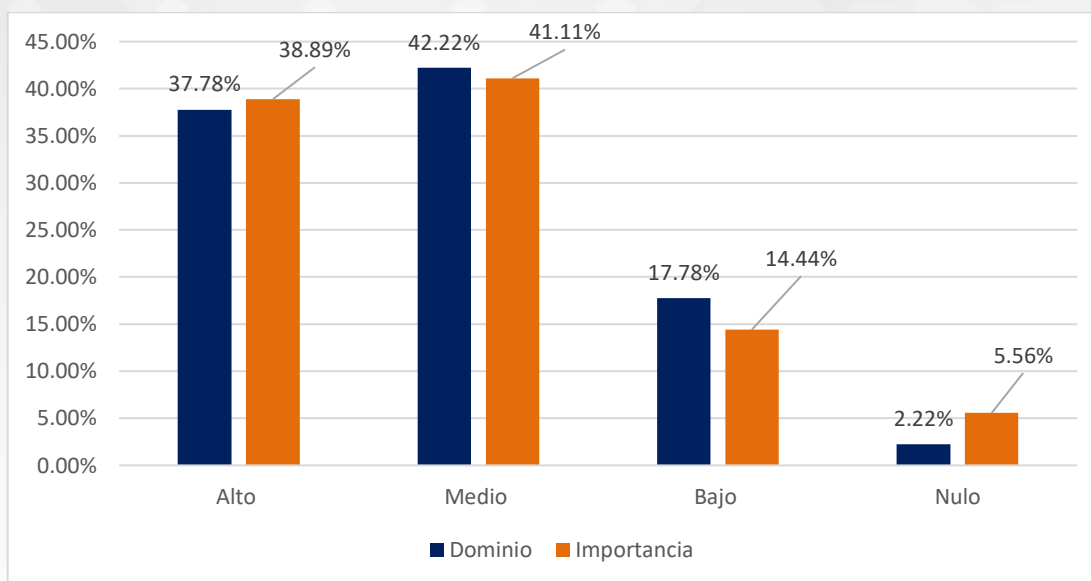
De acuerdo con el gráfico anterior, el 40% tienen un conocimiento alto de acuerdo al nivel de dominio y un 37.78% tienen una valoración alta de acuerdo al nivel de importancia; el 38.89% tienen un conocimiento medio de acuerdo al nivel de dominio y el 44.44% tienen una valoración media de acuerdo al nivel de importancia; el 16.67% tienen un conocimiento bajo de acuerdo con el nivel de dominio y el 13.33% tienen una valoración baja de acuerdo al nivel de importancia, el 4.44% tienen un conocimiento nulo de acuerdo al nivel de dominio y un 4.44% tienen una valoración nula de acuerdo al nivel de importancia.

Gráfica N° 84: Dominio e Importancia Relacionada con el Respeto a la Diversidad.



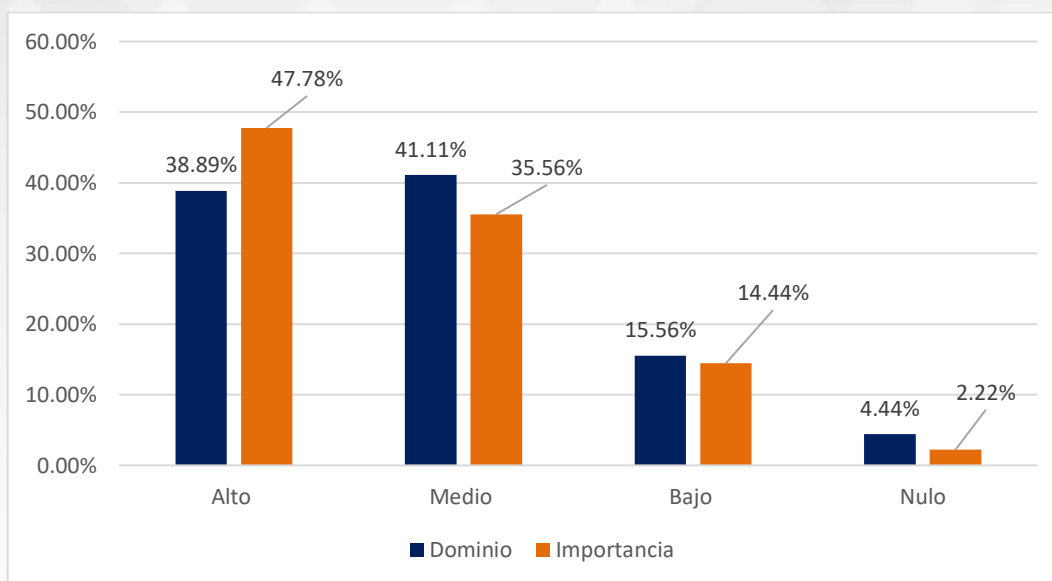
De acuerdo con el gráfico anterior, el 42.22% tienen un conocimiento alto de acuerdo al nivel de dominio y un 44.44% tienen una valoración alta de acuerdo al nivel de importancia; el 36.67% tienen un conocimiento medio de acuerdo al nivel de dominio y el 34.44% tienen una valoración media de acuerdo al nivel de importancia; el 17.78% tienen un conocimiento bajo de acuerdo con el nivel de dominio y el 18.89% tienen una valoración baja de acuerdo al nivel de importancia, el 3.33% tienen un conocimiento nulo de acuerdo al nivel de dominio y un 2.22% tienen una valoración nula de acuerdo al nivel de importancia.

Gráfica N° 85: Dominio e Importancia Relacionada con los Procesos de Resolución de Conflictos en Instituciones Educativas Policiales.



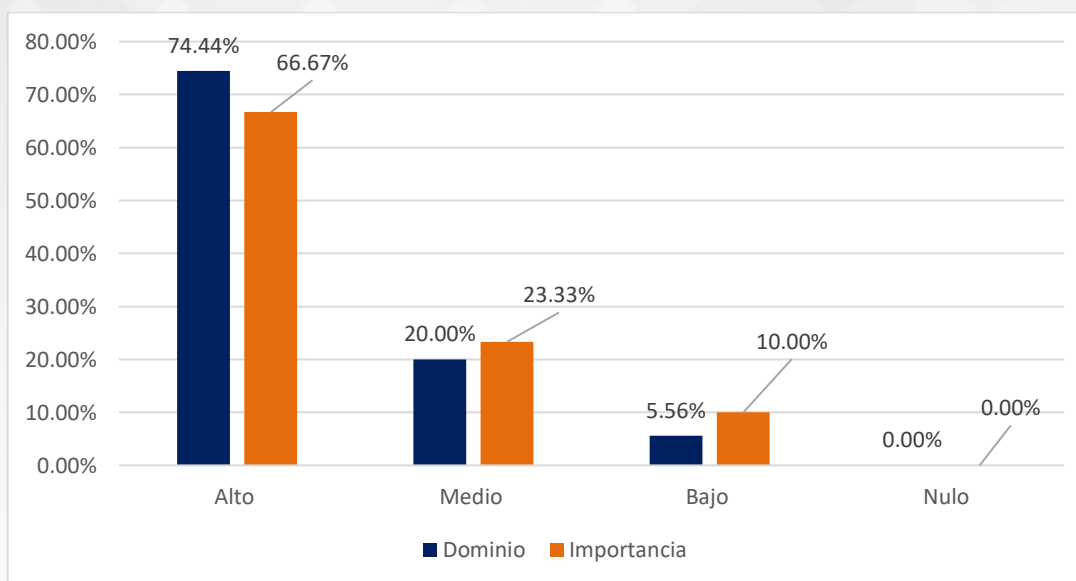
De acuerdo con el gráfico anterior, el 37.78% tienen un conocimiento alto de acuerdo al nivel de dominio y un 38.89% tienen una valoración alta de acuerdo al nivel de importancia; el 42.22% tienen un conocimiento medio de acuerdo al nivel de dominio y el 41.11% tienen una valoración media de acuerdo al nivel de importancia; el 17.78% tienen un conocimiento bajo de acuerdo con el nivel de dominio y el 14.44% tienen una valoración baja de acuerdo al nivel de importancia, el 2.22% tienen un conocimiento nulo de acuerdo al nivel de dominio y un 5.56% tienen una valoración nula de acuerdo al nivel de importancia.

Gráfica N° 86: Dominio e Importancia Relacionada con el Manejo de Situaciones de Conflicto en el Aula.



De acuerdo con el gráfico anterior, el 38.89% tienen un conocimiento alto de acuerdo al nivel de dominio y un 47.78% tienen una valoración alta de acuerdo al nivel de importancia; el 41.11% tienen un conocimiento medio de acuerdo al nivel de dominio y el 35.56% tienen una valoración media de acuerdo al nivel de importancia; el 15.56% tienen un conocimiento bajo de acuerdo con el nivel de dominio y el 14.44% tienen una valoración baja de acuerdo al nivel de importancia, el 4.44% tienen un conocimiento nulo de acuerdo al nivel de dominio y un 2.22% tienen una valoración nula de acuerdo al nivel de importancia.

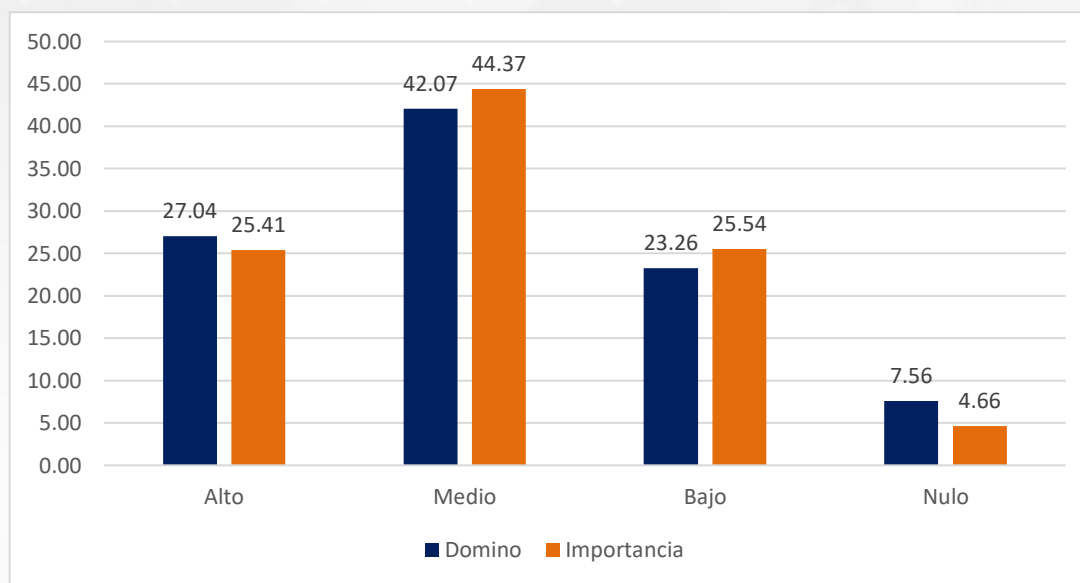
Gráfica N° 87: Dominio e Importancia Relacionada con la Resolución de Problemas de Aprendizaje.



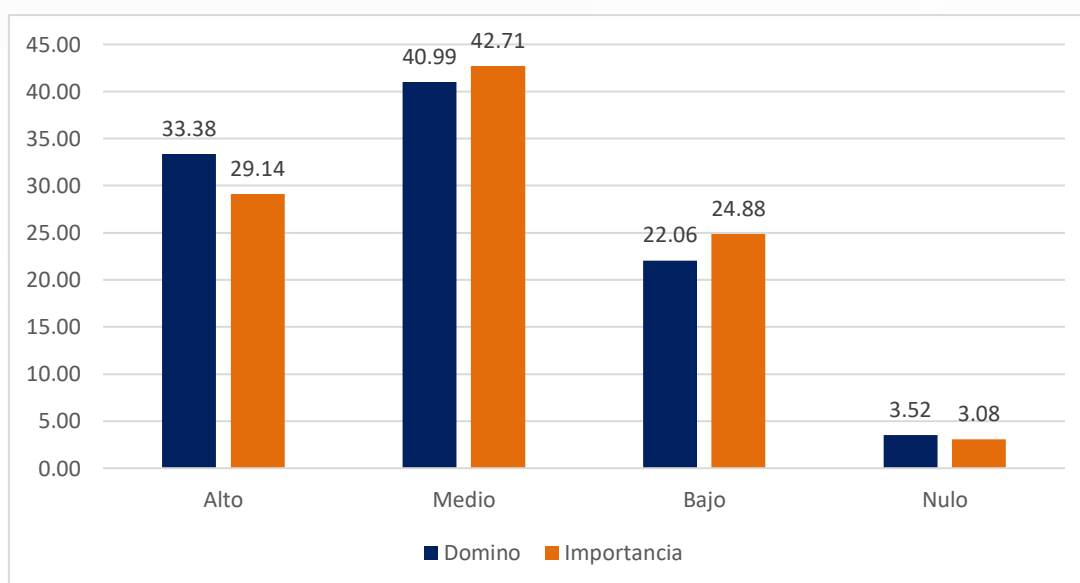
De acuerdo con el gráfico anterior, el 74.44% tienen un conocimiento alto de acuerdo al nivel de dominio y un 66.67% tienen una valoración alta de acuerdo al nivel de importancia; el 20% tienen un conocimiento medio de acuerdo al nivel de dominio y el 23.33% tienen una valoración media de acuerdo al nivel de importancia; el 5.56% tienen un conocimiento bajo de acuerdo con el nivel de dominio y el 10% tienen una valoración baja de acuerdo al nivel de importancia, el 0% tienen un conocimiento nulo de acuerdo al nivel de dominio y un 0% tienen una valoración nula de acuerdo al nivel de importancia.

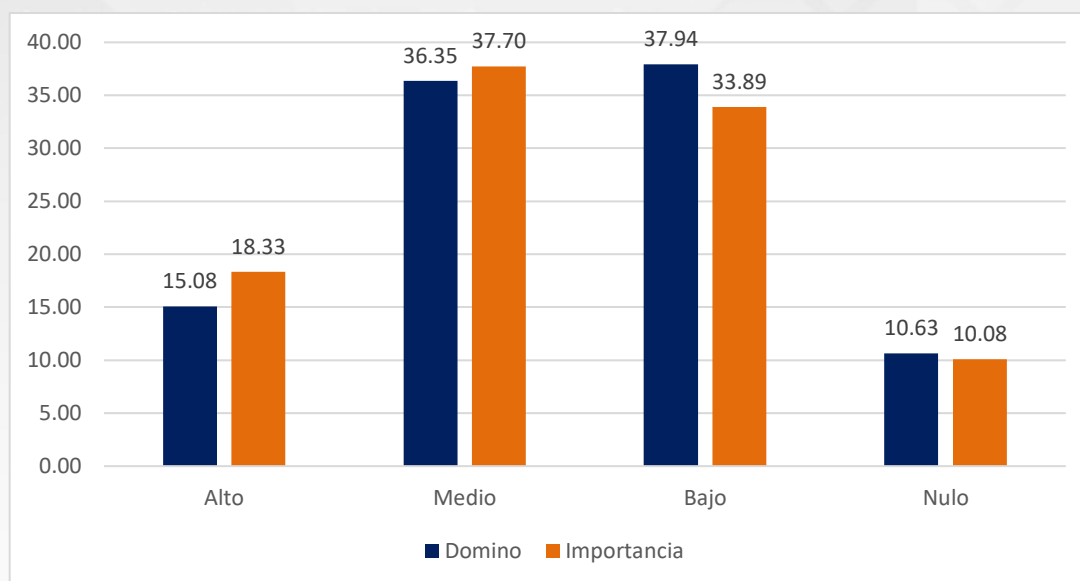
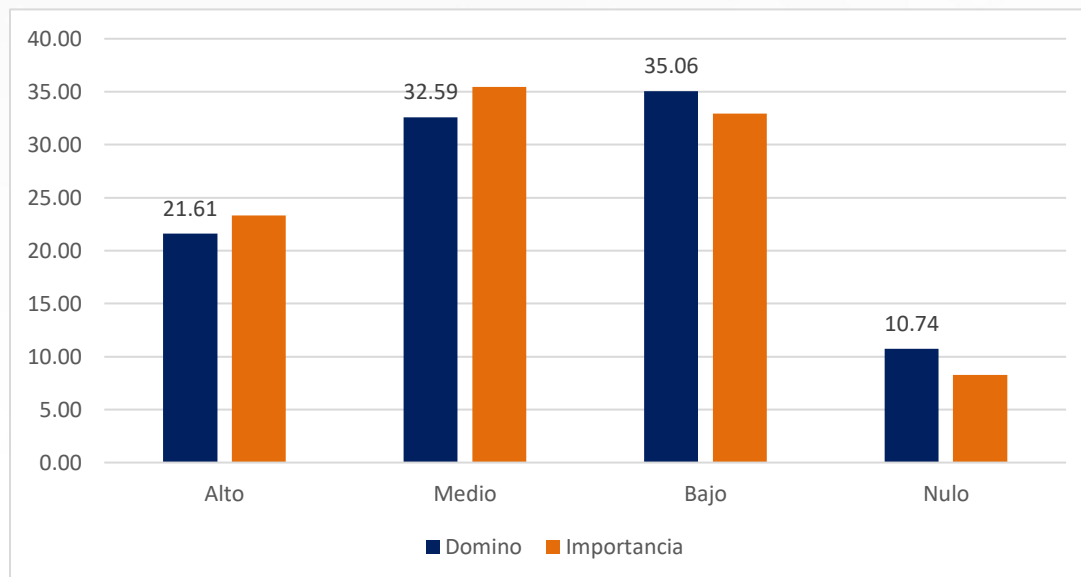
1.2. RESUMEN DE LOS PRINCIPALES HALLAZGOS SOBRE EL TRABAJO EMPÍRICO

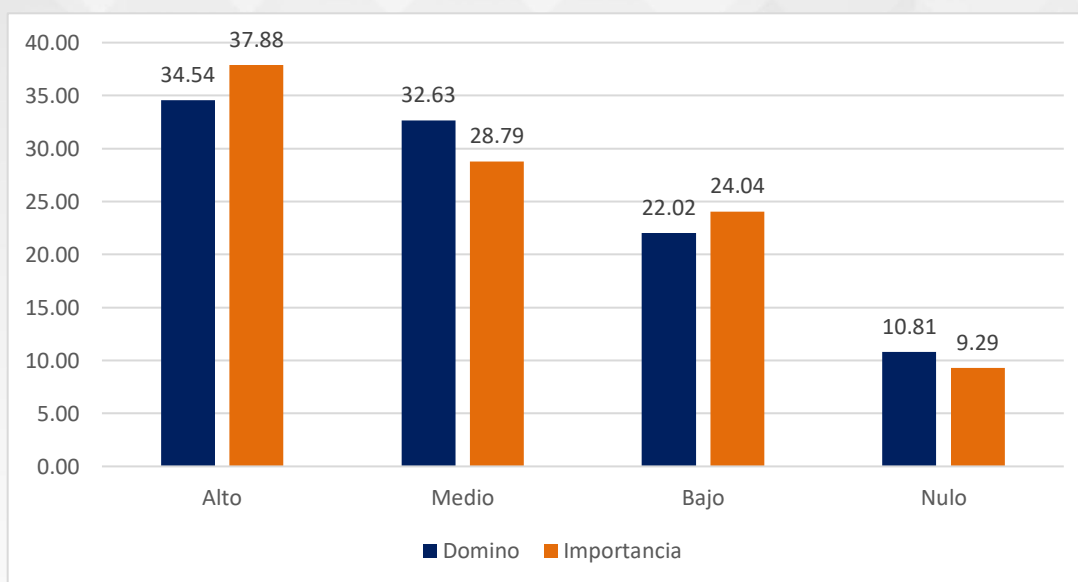
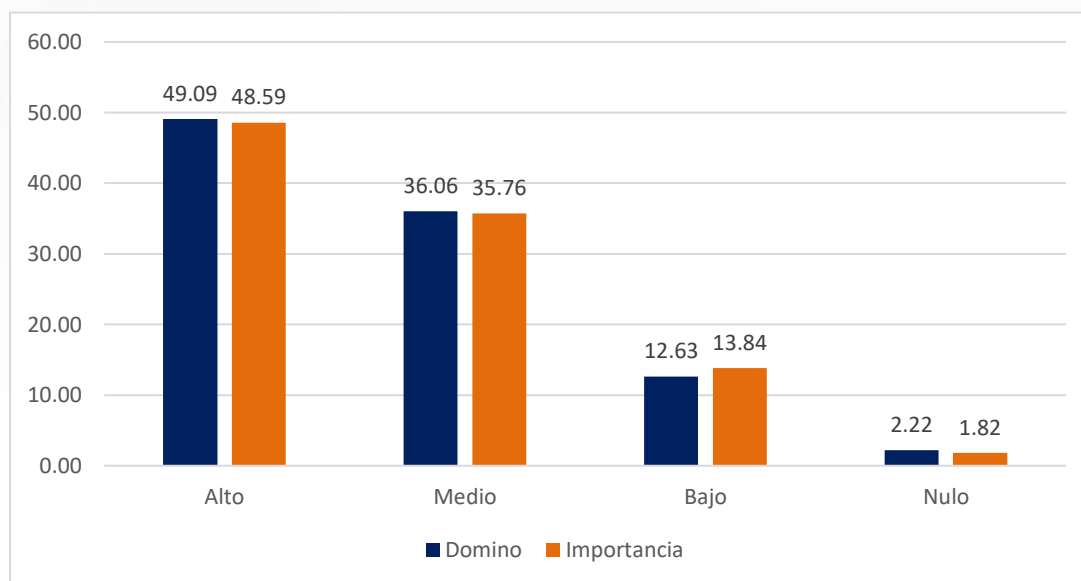
Gráfica N° 88: Resumen de Competencia de Fundamento Pedagógico General.



Gráfica N° 89: Resumen de Competencias Pedagógico-Didácticas.



Gráfica N° 90: Resumen de Competencias Directivas.**Gráfica N° 91: Resumen de Competencias Investigativas**

Gráfica N° 92: Resumen de Competencias Digitales.**Gráfica N° 93: Resumen de Competencias Sociales**

1.3. PRINCIPALES HALLAZGOS SOBRE EL ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS EMPIRICOS CUANTITATIVOS

Tal como se ha sostenido, esta tesis doctoral tiene por objetivo general analizar el nivel de dominio de las competencias pedagógicas de los docentes del sistema de educación policial de Honduras. De esta forma en primer lugar conoceremos los datos generales de los docentes participantes que laboran en el sistema de educación policial y que constituyen el perfil de los docentes. Mediante un cruce de aspectos de interés se logra determinar lo siguiente:

1.3.1. SOBRE LOS ASPECTOS SOCIODEMOGRÁFICOS DE LOS DOCENTES:

a. En primer lugar, los docentes en su mayoría son masculinos, la edad promedio de todos los docentes se encuentra entre los 31 a 41 años, respecto a sus años de servicio sobresale que 68 docentes tienen de 1 a 5 años de experiencia. **De lo anterior se infiere que, para mejorar la docencia en el Sistema de Educación Policial, deben enfocarse los esfuerzos de capacitación a la población de docentes jóvenes de recién ingreso.**

b. En segundo lugar, la información sobre la edad contrasta con los resultados obtenidos con los estudios que poseen. En este aspecto, se identifica un nivel de licenciatura en disciplinas afines al campo de las ciencias sociales, la falta de especialistas y expertos en campos de las ciencias policiales y criminalística; **permite deducir que hay una cantidad mayor de docentes que requieren especializarse a nivel de post grado**

(especialidad, maestría), además que casi la totalidad no cuenta con estudios de doctorado.

c. Un tercer aspecto a considerar, es que el rango de 1 a 10 horas de tiempo libre posterior al trabajo, representa a tres cuartas partes de los docentes, aunado a esto la disposición de tiempo que expresan los docentes para dedicar a actividades formales de formación docente universitaria es casi la totalidad de ellos. En otras palabras, **hay una manifestación directa de la voluntad de profesionalizarse en el campo disciplinar en el cual se desempeñan como docentes.**

De manera especial, los datos generales, dejan claro que el sistema de educación policial cuenta con docentes con poca experiencia en el campo de la docencia policial universitaria, que en su mayoría ocupa especializarse, además, declaran la disposición de participar en capacitaciones formales en docencia universitaria, para mejorar la enseñanza y lograr aprendizajes que contribuyan a elevar la calidad educativa.

1.3.2. SOBRE EL NIVEL DE DOMINIO Y NIVEL DE IMPORTANCIA DE LAS COMPETENCIAS PEDAGÓGICAS:

Esta investigación planteo el objetivo c), analizar los diversos indicadores que permiten comprender el nivel de dominio de las competencias pedagógicas de los docentes del sistema de educación policial. Ante la oportunidad que significó el tener contacto con docentes en funciones, también se consultó su percepción sobre la importancia de cada uno de los aspectos que conforman los indicadores que se definieron de la variable Competencias Pedagógicas.

De esta manera el análisis parte de un proceso en el cual se cruza tanto el nivel de dominio como la valoración que el docente hace sobre cada aspecto consultado que forman parte del bloque de cada dimensión del instrumento. Las competencias son las siguientes: Las competencias de Fundamento Pedagógico General, las Competencias Pedagógico-Didácticas, las Competencias Investigativas, las Competencias Directivas, las Competencias Digitales, las Competencias Sociales.

a. Las Competencias de Fundamento Pedagógico General.

Esta dimensión agrupa aspectos como fundamentos, naturaleza, teorías, enfoques, modelos y procedimientos y el uso de herramientas didácticas en la enseñanza. Todos deben ser de conocimiento y dominio de los docentes que desempeñan la docencia universitaria.

En cuanto a la naturaleza de la pedagogía universitaria, los docentes en su mayoría expresan conocer su naturaleza, un grupo menor de ellos no posee ese saber. En la misma línea, tres cuartas partes de los docentes sostienen que este aspecto es importante para el trabajo docente. En cuanto a la didáctica universitaria, un cuarto de docentes tiene nociones básicas, las tres cuartas partes de docentes restantes consideran importante conocer y dominar para la profesión docente los tópicos de la didáctica. Sobre las teorías del currículum universitario, los docentes en su mayoría las aplica, y un menor grupo no las conoce y da mínima importancia. Mientras que, en cuanto a la transposición didáctica, casi la mitad de los docentes no conocen ni dominan este concepto y proceso.

Del anterior grupo de aspectos, se puede concluir que existen un grupo significativo de docentes que necesitan capacitarse en mayor medida y fortalecer todo lo concerniente a

fundamentación teórica de la pedagogía y la didáctica en el nivel universitario.

Al consultar sobre los fundamentos de la gestión, de la investigación aplicada, de la vinculación con la comunidad y sobre la naturaleza del currículum universitario; las percepciones se repiten, van de dos extremos: un cuarto de docentes si dominan y dan importancia a los tópicos, mientras que otro cuarto tanto su dominio como su valoración de importancia no lo consideran significativo, quedando en el centro una posición media de dos cuartos del total de docentes que tienen dominio y dan importancia media a estos puntos.

Tomando en cuenta los tópicos abordados, se puede deducir que los docentes en su mayoría requieren de un abordaje especial que fomente el estudio de fundamentos en los aspectos de gestión, investigación y vinculación para su aplicación práctica en aula y laboratorios.

Al indagar sobre la naturaleza del financiamiento de la educación universitaria, el docente carece de información y la mayoría no está asociado con la administración y la utilización de este campo; además, la calificación sobre la importancia es desinteresada, apenas un cuarto tiene interés alto y casi un cuarto de ellos expresa desinterés total.

El análisis, permite inferir que, en el marco de la formación del docente, este campo es poco abordado, aunado a ello no está vinculado al tema de presupuesto escolar ni a la administración de recursos del centro educativo, por lo que su interés es la docencia.

Por otro lado, se cuestiona al docente sobre su conocimiento de fundamentos pedagógicos para la planificación didáctica, el manejo

de modelos de planificación didáctica, la enseñanza basada en competencias y la evaluación de aprendizajes aplicados a la educación superior. Sobre estos tópicos, se identifican dos extremos de opiniones en los cuatro aspectos planteados: por un lado, un tercio de docentes conoce, maneja y aplica en su nivel más alto los aspectos planteados, mientras que en el otro lado, se distribuye un tercio de docentes entre nociones básicas y conocimiento nulo; quedando un poco más de un tercio de los docentes en una media del dominio y de la importancia que califican a estos aspectos.

Elemental son los datos identificados, por lo que se puede concluir que, para contribuir con la mejora de la formación de profesionales dedicados a la docencia universitaria, será oportuno intervenir con un programa que integre los fundamentos, procedimientos, demostración práctica de la planificación didáctica en el nivel de educación superior.

Por otro lado, sobre conocer los enfoques epistemológicos aplicados a la investigación educativa, los docentes se encuentran divididos en sus opiniones, un cuarto opina que poseen altas competencias investigativas aplicadas, un cuarto tiene nociones, y menos de un cuarto de docentes no conoce, por lo que un poco mas de un cuarto del total de docentes esta con conocimientos medios, lo que significa que pueden llegar aplicarlos en sus enseñanzas. Sin embargo, la importancia que dan a este aspecto en su nivel alto es un cuarto de ellos. Respecto al uso de herramientas didácticas relacionadas con el campo disciplinar: un tercio de docentes las aplica y dan igual importancia, mientras que menos de un tercio se encuentra en un nivel bajo de uso y otros que no las conocen ni las usan en la enseñanza.

Vale decir, la brecha en las posiciones de los docentes, permite hacer la inferencia sobre estos aspectos abordados: la investigación aplicada es un campo poco utilizado por los docentes. Dos elementos clave: falta de conocimiento y formación, y la carencia de un programa institucional que articule la docencia y la investigación que facilite a los docentes participar en la investigación. Esto deja a los docentes libres de responsabilidad con relación de vincular la investigación aplicada en sus asignaciones docentes.

b. Las Competencias Pedagógico-Didácticas

En esta dimensión al docente se le preguntó sobre el Nivel de Dominio y Nivel de Importancia que tienen sobre este tipo de competencias. Se tomaron en cuenta aspectos como: la didáctica, el modelo pedagógico definido en la institución donde labora, técnicas de planificación, diseño y desarrollo de estrategias para la enseñanza y la evaluación.

En relación a la selección de secuencias didácticas según el Modelo Pedagógico, las opiniones de los docentes dejan claro que un tercio si utilizan secuencias didácticas en base al Modelo Pedagógico Institucional y en más de un tercio se mantiene en su aplicación media y el último tercio se divide entre un uso bajo y nulo, la importancia a este aspecto está en igual proporción de opiniones.

Sobre el diseño y desarrollo de estrategias para la enseñanza y evaluación basada en clases magistrales, de seminarios, de laboratorios, de talleres, de proyectos, estudio de caso, de mapas conceptuales, resolución de problemas y material didáctico físico y digital basada en competencias; se identifica que la mayoría de los docentes -en promedio tres cuartas partes-, tienen la competencia de

diseño y son capaces de generar tanto estrategias como técnicas en la enseñanza y lograr lo prescrito en el espacio curricular, contrario a esta opinión se identifica una minoría de docentes que no hacen uso de ningún diseño, aunque no signifique que no las conocen; ambas opiniones se mantienen cuando se les consultó sobre el Nivel de Importancia.

Destacan dos aspectos que mas utilizan los docentes, las clases magistrales y el diseño de material didáctico físico y digital. Por otro lado, hay un cuarto de los docentes que las técnicas que menos diseñan son seminarios, laboratorios, talleres y proyectos. Contrasta con esta posición la valoración que dan a la importancia de estos aspectos, los más altos son: clases magistrales, seminarios, proyectos, estudio de caso, mapas conceptuales, resolución de problemas y diseño de material didáctico.

En suma, los docentes conocen las estrategias, técnicas didácticas y poseen la iniciativa, innovación para su diseño, pero es necesario fortalecer el acompañamiento en el proceso educativo desde los departamentos de gestión académica y focalizarse en reforzar las técnicas que desarrollan competencias de análisis y de habilidades motoras, para ello se debe hacer uso de las herramientas del Modelo Pedagógico institucional.

Sobre el manejo de técnicas y procedimientos para la planificación didáctica y la enseñanza a través de clases magistrales, seminarios, laboratorios, talleres, de proyectos, estudio de caso, mapas conceptuales y resolución de problemas. Casi la totalidad de los docentes poseen en su formación el conocimiento de las técnicas y procedimientos didácticos, pero resulta curioso que en promedio tres docentes no conocen ni las manejan además que en promedio tres docentes opinan que no son importantes.

Las técnicas que más prefieren en su planificación, en un tercio de docentes son clases magistrales, estudio de caso, mapa conceptual y resolución de problemas, coincide su opinión con la valoración, que en promedio un tercio de docentes da a las técnicas de mayor importancia para la enseñanza son: clases magistrales, estudio de caso y resolución de problemas.

De la totalidad de docentes participantes un cuarto expresa que en menor medida utilizan técnicas y procedimientos en la planificación didáctica, las que menos dominan son las clases magistrales, mapa conceptual y resolución de problemas. Sin embargo, la importancia declarada por tres cuartas partes de los docentes sobre las técnicas que requieren mayor interés para mejorar su desempeño están los seminarios, laboratorios, talleres, proyectos, mapas conceptuales y resolución de problemas.

Los datos reflejan con claridad que prevalece en los docentes la sinceridad académica al expresar fortalezas y especialmente debilidades tanto en la planificación didáctica como en la puesta en práctica en la enseñanza de técnicas y procedimientos que orienten a los estudiantes a lograr sus competencias profesionales de acuerdo a lo prescrito en los espacios curriculares. Además, es manifiesto que es preciso implementar mayor acompañamiento, evaluación y capacitación sobre el Modelo Pedagógico Institucional.

c. Las Competencias Investigativas

La construcción de esta dimensión y lo formulado facilita al docente universitario un proceso de autoevaluación respecto a las competencias que conoce y aplica en su función profesional docente. Se explora desde los fundamentos epistémicos de la investigación,

las metodologías aplicadas, el diseño, gestión y evaluación de proyectos investigativos de acuerdo a los intereses de la institución educativa donde labora.

En relación a los fundamentos cognoscitivos del campo de la investigación aplicado al área educativa se explora si el docente conoce las corrientes epistemológicas que marcan el desarrollo del conocimiento científico, si posee dominio de la metodología cuantitativa y cualitativa, triangulación metodológica, y capacidad para buscar procesar y aprender con información de fuentes diversas. En una mirada consciente menos de un cuarto de docentes dominan estos fundamentos del campo epistémico y metodológico, el dominio sobre la búsqueda de información de fuentes diversas alcanza una porción un poco menor a la mitad de la totalidad de participantes.

La opinión de dominio e importancia sobre los aspectos explorados, resulta con mayor expresión en el nivel medio y bajo en un rango de la mitad hasta tres cuartos de docentes, llama la atención que prevalece un mínimo de docentes que no conocen, pero si dan importancia aprender para su aplicación en la profesión docente.

La posición de los participantes consiste en que su mirada solamente indica que es posible realizar actividades profesionales relacionadas con la docencia universitaria, sin la aplicación de fundamentos de investigación metodológica, aunado a ello la ausencia de un programa integral institucional con líneas de formación, capacitación e intervención, que involucre a los centros educativos policiales y a los docentes por áreas de especialización en materia de investigación educativa.

Otro componente de esta dimensión, permite al docente expresarse respecto a la gestión, diseño, aplicación y evaluación de

proyectos de investigación ya sea con colegas, investigadores y alumnos para detectar necesidades y mejorar procesos en el lugar donde labora. La mirada en los extremos de las opiniones de los docentes respecto a estos aspectos señalados, revelan que un poco mas de medio cuarto de docentes no participan y brindan poca importancia; en el otro extremo la quinta parte de docentes dominan estos aspectos y dan igual importancia a continuar fomentándolos en su vida profesional. La mayor concentración de opiniones tanto de dominio como de importancia se centra en un nivel medio y con mayor énfasis en un nivel bajo, sumando casi la mitad de los participantes en estas posiciones. Lo que deja clara la necesidad de conocer, formarse y participar en la construcción proyectos de investigación que requiera la institución educativa donde labora.

Queda claro que los participantes del estudio muestran sus falencias en el diseño, aplicación y evaluación de proyectos del campo de la investigación aplicados a la educación en el nivel superior. Lo anterior tiene su explicación en dos aspectos principales: por un lado, la ausencia de directrices que indiquen esta política institucional y por otro la falta de iniciativa en el marco del desarrollo de los espacios curriculares por la ausencia de experiencia en este campo disciplinar.

d. Las Competencias Directivas

La dimensión parte de la formulación de cuestiones como conocer la administración, la gestión educativa y del diseño de herramientas de gestión educativa, la supervisión, la dirección y liderazgo, el manejo de tópicos como resolución de conflictos, la negociación, la gestión curricular y comunitaria.

En una primera instancia los docentes declaran que, sobre la administración educativa, el campo de la gestión y la supervisión, y de forma especial el área de responsabilidades directivas en las instituciones de educación superior; desde los extremos las opiniones de un cuarto de los docentes se dividen en dos, más del medio cuarto tienen un dominio y la otra parte del cuarto de docentes su dominio es nulo. El dominio de este campo se manifiesta en el nivel medio y bajo con la misma proporción de un poco menos de la mitad de docentes, mientras que la valoración positiva sobre la importancia se centra en los mismos niveles representando a la mitad de los participantes en el estudio.

Los docentes centran sus responsabilidades en las funciones propias asignadas en el marco del proceso educativo como docente, es claro que no tienen participación en las actividades directivas a lo interno del centro educativo donde laboran, se ubican en un nivel inferior en la estructura organizativa; pero destacan lo relevante de conocer y capacitarse en este nivel y más si se da la oportunidad de ejercer las funciones directivas, esto contribuirá a su profesión personal.

Se explora a los docentes en aspectos que tienen alcance en la transformación institucional mediante la innovación, el cambio, el diseño de proyectos estratégicos y su evaluación; la opinión no es ajena ni distante del bloque anterior, menos de la quinta parte acepta tener dominio y en el otro extremo la mitad de la quinta parte muestra un dominio nulo, en ambas posiciones se identifica que apenas una quinta parte de docentes da importancia a estos aspectos. En vista de que casi la mitad de los participantes centra su posición en un nivel bajo de dominio, se observa, que apenas un tercio de docentes califican de importante estos aspectos para la vida profesional en la docencia universitaria.

Aunque los docentes tengan intención de innovar y producir cambios en las instituciones donde laboran, el sistema de jerarquía que prevalece en la institución educativa policial, no les permite ni el diseño ni la gestión de recursos para su desarrollo. También es claro la falta de conocimiento y formación en este campo.

Aspectos que se relacionan con la práctica directiva en el proceso educativo, un abordaje inicial refiere a las propias capacidades del docente en el rol directivo, un segundo abordaje contiene una mirada a lo interno y en un tercer abordaje hacia lo externo del centro.

El primero sobre los estilos de dirección, dominio de técnicas de resolución de conflictos y la negociación; sobre estos tópicos los docentes en una porción menor a la quinta parte de los participantes opinan que poseen dominio y les dan importancia en igual proporción. La admisión de desconocer estos tópicos llama la atención en una proporción menor de docentes. Una porción equivalente a dos quintas partes de la totalidad de docentes expresa tener dominio bajo y dan igual opinión con su valoración a la importancia en la vida del centro educativo y de su profesión.

El segundo sobre diseño de herramientas de gestión educativa, evaluar la cultura organizacional, gestión curricular para el mejoramiento de aprendizajes; resulta significativo que se identifica una porción menor de docentes que no toman participación en el diseño de herramientas, no aplica procedimientos para evaluar la organización ni se involucra en la gestión curricular, la brecha entre la porción que declara dominio e importancia alta es menor a la quinta parte de los docentes; el nivel medio y bajo son las categorías que

declaran mayor cantidad de opiniones con dominio y dan la importancia en igual condición.

Los abordajes anteriores dejan la plataforma básica en la cual se identifica en el docente la falta de conocimiento sobre las competencias que debe poseer y demostrar un directivo educativo y la falta de un mecanismo interno que integre a los docentes en procesos de desempeño directivo, como cambio de roles en el plano institucional la falta de una política de autoevaluación que conduzca a la mejora continua.

El tercero sobre la mirada de extensión educativa y su relación con la comunidad mediante la gestión comunitaria; las proporciones de las opiniones se centra mas en el nivel medio, sin embargo resulta significativo que la mitad de una quinta parte de docentes no conocen este campo y no lo aplican en su actividad educativa, y conservan una opinión prudente dando importancia; también resulta que apenas la mitad de una quinta parte de los mismos manifiesta tener dominio elemental, y una quinta parte de docentes califican de importante este campo para la vinculación con la comunidad.

Al reconocer el poco dominio de los fundamentos y procedimientos para el desarrollo de la gestión comunitaria, los docentes ratifican que su esfuerzo está dedicado a la docencia, a nivel de aula, laboratorios u otros espacios físicos dentro del centro educativo, suma a ello la falta de un modelo de supervisión desde el nivel directivo especial para este campo de extensión universitaria.

e. Las Competencias Digitales

La exploración de esta dimensión permite a los docentes participantes, saber de sus capacidades y habilidades en esta

materia. Se aborda lo concerniente al uso de herramientas ofimáticas, la educación virtual, la comunicación virtual y redes sociales; con el interés de su aplicación y adaptación a los procesos educativos en los cuales participa el docente.

Dos perspectivas que exploran a los docentes participantes de la investigación; una perspectiva en cuanto a las competencias digitales que el docente debe poseer desde su propia formación o profesionalización y la otra perspectiva es en cuanto a las competencias que permiten al docente comunicar, utilizar la tecnología en la enseñanza. Así, la perspectiva primera aborda el uso de herramientas ofimáticas, búsqueda de información digital, herramientas para diseños simples y diagramas y organizar el trabajo.

La sinceridad de los docentes sobre el uso de herramientas digitales, brinda una mirada que parte de un quinto de los participantes que no las conoce ni las utiliza en su trabajo, entre ellas las que permiten el diseño simple y organizar el trabajo; dos quintos de docentes declaran dominio y dan igual importancia a estas herramientas, se identifican herramientas como búsqueda de información digital y elaboración de diagramas, que requieren mayor atención, en vista de que tanto el dominio como la calificación de importancia se encuentran en un nivel medio, en base a la opinión de dos quintas partes del total de participantes.

El uso de herramientas digitales y su aplicación en el proceso de enseñanza y de aprendizaje, el docente ve reflejado en un promedio de uso favorable y cómodo, sin embargo, hay herramientas más complejas que plantean al docente un reto por lo que debe de capacitarse para lograr su adaptación a su función docente.

La segunda perspectiva aborda lo relacionado con la comunicación del docente en el proceso educativo y el uso de herramientas digitales; sobresale la opinión de los docentes en la categoría nula, que no hacen uso en su quehacer profesional de estas herramientas virtuales. También se identifica que casi la mitad de los participantes expresan un dominio e igual proporción a la importancia para el proceso educativo, por otro lado, casi un tercio del total de docentes debido a su dominio e importancia baja, requiere de cierto grado de atención para superar las dificultades que en esta materia se presentan en el centro educativo donde labora, entre estas herramientas esta las utilizadas para debatir y colaborar, para redacción compartida, y video conferencia.

Los docentes plantean la necesidad de actualizarse en esta materia y lograr interactuar en el proceso de enseñanza con sus estudiantes, cuanta más complejidad presentan las herramientas digitales mayor la dificultad del docente de implementarlas en su planificación didáctica. Una causa de desactualización es que la mayor parte de los planes de estudio en ejecución están aprobados en la modalidad presencial, por lo que los aplicativos digitales serán complementarios y extracurriculares.

f. Las Competencias Sociales

La dimensión social, explora lo relacionado con la formación de valores institucionales, el respeto a los demás, la vinculación comunitaria y el diseño de estrategias en base a diagnósticos de situaciones de conflicto y la resolución de problemas de aprendizaje.

Las perspectivas para esta dimensión son tres, primero la que involucra los intereses de la institución desde las competencias que los docentes deben poseer y demostrar en sus funciones como el

fomento de valores relacionados con la identidad institucional, desarrollo de procesos de socialización con respeto al sentido de pertenencia, la inclusión educativa en contextos de educación policial y el diseño de estrategias para diagnosticar situaciones de conflicto en el aula; estos tópicos fueron analizados por los docentes participantes y opinaron sobre el nivel de dominio y el valor de importancia que tienen favorablemente, siendo casi la mitad de ellos; el segmento medio destaca más de un tercio de opiniones que están en este grupo con su dominio e interés sobre la importancia de conocer estos tópicos.

Los docentes muestran su interés por cumplir las reglas dictadas por la institución donde laboran y las aplican en sus procesos de enseñanza con sus estudiantes, caracteriza esto la normativa que regula la doctrina especial que marca una identidad institucional aceptada y reforzada por toda la comunidad educativa.

Segunda perspectiva, involucra competencias de tipo personal, como el fomento de principios éticos y morales al interior del centro educativo, estrategias para la construcción de la identidad profesional policial, garantiza el respeto de los derechos humanos de los alumnos y los escucha para resolver problemas de aprendizaje; las bases ético - morales con las que cuenta el docente facilita la comprensión de la nueva identidad profesional como objetivo institucional en la formación, el rol docente es vital en estas tareas, en opinión de más de la mitad de los participantes tienen dominio pleno de estos aspectos e igual condición dan a la importancia de fomentar esta nueva identidad profesional policial de los funcionarios, se identifica una porción menor a un tercio de docentes que expresan su dominio en un nivel medio pero dan en igual proporción su opinión sobre la importancia de saber sobre estos aspectos ético morales y su

aplicación en la formación académica, en cuanto a la relación y comunicación docente-alumno es fuerte en el sentido de escuchar para resolver las situaciones que se presenten para lograr aprendizajes.

La contribución que el ambiente educativo genera es favorable para el ejercicio de la docencia, la disciplina es un indicador positivo para el fomento de las competencias que los estudiantes deben aprender y demostrar en su desempeño laboral, los docentes adquieren un valor desde lo formal al representar en el aula a la máxima autoridad del centro educativo. Esta posición facilita la transmisión de principios éticos, morales y de respeto al ser humano.

Tercera perspectiva, involucra competencias de formación especial para la actuación policial y el desempeño, como las estrategias para fomentar el respeto a la diversidad con énfasis en grupos en condición de vulnerabilidad, procesos pedagógicos para resolver conflictos en el campo de actuación y la correspondiente evaluación. Los docentes generan constantemente estrategias, y se pronuncian sobre estos tópicos que tienen dominio y brindan importancia en una proporción de dos quintas partes de los encuestados, se repite esta posición de los docentes en un segmento de nivel medio con igual proporción de docentes que opinaron en cuanto dominio e importancia. En otro extremo varios docentes declaran no tener ningún nivel de dominio, pero si valoran la importancia, aunque en un grado mínimo. La integralidad del funcionario policial una vez egresado, debe reflejarse en el desempeño de sus funciones en el campo laboral, los docentes sobre estos aspectos que involucran valores, respeto por los demás y la seguridad de la convivencia en la comunidad tienen facultades tanto

formales como pedagógicas para lograr esos cambios doctrinarios en los estudiantes.

CAPÍTULO 2. ANÁLISIS DE RESULTADOS DEL TRABAJO CUALITATIVO

2.1. TIPOLOGIAS PEDAGOGICAS SOBRE LAS COMPETENCIAS PEDAGÓGICAS DE LOS DOCENTES DEL SISTEMA DE EDUCACIÓN POLICIAL

2.1.1. LA COMPLEJIDAD DEL FUNDAMENTO PEDAGÓGICO DE LOS DOCENTES

La dimensión sobre las Competencias de Fundamento Pedagógico Curricular está conformada por dos grandes categorías, una de ellas plantea la oportunidad de explorar en los directivos su opinión del nivel de fundamentación teórica general sobre las competencias pedagógicas y facilitarles que puedan establecer su importancia en la formación de los docentes que laboran en los centros educativos que conforman el Sistema de Educación Policial.

En este sentido el Vice Rector Académico de la UNPH Hugo Velásquez Aguilera, expresa “el docente debe estar preparado para saber aprender y saber enseñar, estos dos procesos independientes pero complementarios son indispensables para que se desarrolle el acto educativo” Velásquez (2020).

También el Director de la Academia Nacional de Policía Rony Javier Escobar Urtecho se refiere a la importancia de las Competencias Pedagógicas, que “constituyen un conjunto complejo de comportamientos que evidencian la capacidad profesional para usar armónicamente sus conocimientos, experiencias, habilidades, disposiciones, actitudes y valores para abordar, resolver o actuar frente a situaciones en el mundo personal y profesional” Escobar (2020). Sin embargo, la argumentación de Raúl Morales Vice Rector administrativo de la Universidad Nacional de la Policía de Honduras,

“los docentes alternan en su papel debido al ejercicio de las necesidades de aprendizaje, debido a las variaciones culturales, cambios sociales incluso políticos que pasan en las sociedades” Morales (2020)

Los argumentos emitidos por los directores, en cuanto al abordaje del tema Competencias Pedagógicas y su importancia para los procesos educativos en los que participan, brindan en primera instancia, el reconocimiento de la profesión docente, el rol de los docentes que deben asumir en el acto educativo para el logro de los procesos de enseñanza y de aprendizaje en los estudiantes.

En segunda instancia, se identifican aspectos similares como la disposición para el aprendizaje y actualización de acuerdo a cambios en la sociedad, la definición del centro educativo y el proceso de enseñanza y aprendizaje como el campo de aplicación de las competencias pedagógicas. Por último, el reconocimiento de la complejidad de las Competencias Pedagógicas y la necesidad de formación de profesionales de otras disciplinas que carecen de formación docente.

Otro interés de esta categoría es explorar una propuesta de Competencias Pedagógicas de Fundamento, que los docentes universitarios deben poseer en su formación, sobre esto los directivos enlistaron de forma priorizada algunas competencias, como es el caso de la Vice Rectora de Vinculación y Cultura Ciudadana Máster Sayra Turcios Laínez, que propone:

“Planificación del proceso de enseñanza aprendizaje, Utilización de métodos y técnicas didácticas pertinentes a la disciplina, a los contextos, a los estudiantes y los momentos en que se desarrolla cada proceso de formación, fomentar el trabajo en

equipo o colaborativo, utilización de las nuevas tecnologías (TICs), establecer canales de comunicación entre el y sus estudiantes y entre estos, construir espacios de reflexión a través de la vinculación de la teoría y la práctica en base a escenarios reales, realizar procesos de evaluación que más que una asignación de una nota, busquen la autoevaluación de los estudiantes, utilizando la herramienta de la retroalimentación, Organizar la propia formación continua”. Turcios (2020)

En relación con el párrafo anterior, Velásquez (2020), sostiene que “es necesario desarrollar competencias como: liderazgo, trabajo en equipo, uso de TIC, manejo de procesos didácticos (saber planificar, saber usar las metodologías de la enseñanza, saber evaluar, saber asesorar, saber orientar), facilidad de comunicación (saber hablar, saber educar)”. Mientras que Flores (2020), agrega otras competencias como “a) Generalidades de la universidad b) Análisis histórico de la pedagogía y la pedagogía contemporánea c) Didáctica en la educación universitaria con un enfoque en competencias d) Planeamiento Educativo con enfoque en competencias e) Evaluación Educativa con enfoque en competencias f) Andragogía”.

Como se puede observar, la Competencias Pedagógicas de Fundamento, no solamente son variadas sino complejas. Esta complejidad, tiene que ver con una cultura docente relacionada con ver estas competencias de manera instrumental. Muchos docentes ven el fundamento teórico como una pérdida de tiempo y como un proceso poco significativo para la función que desempeñan.

2.1.2. LAS COMPETENCIAS PEDAGÓGICO-DIDÁCTICAS. UN PROBLEMA INSTRUMENTAL

La segunda dimensión hace referencia al proceso de enseñanza aprendizaje, considera al estudiante y al docente elementos relevantes de suma prioridad para su efectividad, incorpora como base Modelo Pedagógico definido en el Sistema de Educación Policial, sin embargo, centra mayor interés en las Competencias Pedagógico-Didácticas mediante la generación de estrategias para el logro de aprendizajes en los estudiantes. Para ello se establecieron dos grandes aspectos: sobre las estrategias de aprendizaje para el desarrollo de competencias en estudiantes, y sobre el uso de herramientas para los docentes a fin de mejorar su desempeño.

Es así que desagregan dos grandes aspectos: el primero es la estrategia de aprendizaje para el desarrollo de competencias en estudiantes, la segunda es una herramienta para los docentes esto con el fin de mejorar su desempeño. Cada directivo expresa su opinión respecto a las categorías que se encuentran descritas independientemente, pero que comparten el propósito de indagar al directivo sobre su responsabilidad en cuanto a su participación para acompañar a los docentes en el ejercicio de su profesión.

En cuanto a implementar estrategias de aprendizaje en la práctica docente, y el desarrollo de competencias en los estudiantes los directivos enunciaron sus ideas. En este marco, encontramos a Turcios (2020), destacando que “la implementación de las estrategias de aprendizaje por competencias determina el accionar pedagógico de los docentes”. En palabras de Velasquez (2020), “todo docente que labora en el SEP aplique el modelo pedagógico vigente y se desarrollan de forma permanente procesos de formación”, y define

que “El desarrollo de competencias en los estudiantes es un proceso continuo y permanente que se prevé desde los diseños curriculares”.

Tanto, Morales (2020), Velásquez (2020) y Turcios (2020), enuncian de forma coincidente en sus opiniones una serie de estrategias de aprendizaje que se utilizan con mas frecuencia en la docencia universitaria. Estas son: “la enseñanza basada en problemas, la enseñanza basada en proyectos, la enseñanza basada en estudios de casos” y solo el directivo Flores (2020), define que “El proceso de aprendizaje puede enriquecerse con técnicas, dinámicas y métodos”

En cuanto a las herramientas de enseñanza que los docentes deben utilizar en la docencia, los directivos como Morales (2020), declara que son “Herramientas de aprendizaje basadas en el uso de las tecnologías (TIC)”, esta opinión es similar a lo expresado por Escobar (2020), que considera oportuno “disponer de un espacio virtual para recibir clases”, adicionalmente caracteriza las habilidades que debe poseer un docente para la enseñanza, entre ellas: “Ser un líder, facilitador del aprendizaje, mediador entre el conocimiento y el aprendizaje, ser creativo, proactivo, fomentar el trabajo en equipo, hacer uso de las tecnologías.”

Una nueva similitud esta en la opinión de Velasquez (2020), y Gonzalez (2020), que se apegan en lo prescrito en el Modelo Pedagógico con la evaluación y la elaboración de proyectos de investigación y de vinculación. Morales (2020), aporta una serie de herramientas distintas a las enunciadas, como: “Trabajo colaborativo, rubricas, el portafolio docente, tutorías, aprendizaje basado en problemas, conocimiento científico, pensamiento crítico reflexivo, estudio de casos”.

Los cambios sociales, y los cambios en el propio sistema de educación policial, con la implementación de un modelo por competencias profesionales policiales, plantea nuevos retos para los directivos y especialmente los docentes. Formar personas profesionales al servicio de la sociedad no es tarea fácil, sin embargo el énfasis identificado en los abordajes de esta dimensión y sus categorías centra esperanza que el equipo directivo con la supervisión va en la ruta correcta de asegurar la calidad educativa.

Sin embargo, hay una especie de consenso que las Competencias Pedagógico-Didácticas son equivalente a temas y dispositivos instrumentales con el “hacer profesional docente”. Por ello, se sostiene que hay una especie de reduccionismo instrumental para definir y comprender tales competencias.

2.1.3. LAS COMPETENCIAS INVESTIGATIVAS. NECESARIAS, PERO NO SUFICIENTES

La dimensión de competencias investigativas, hace alusión a la aplicación del campo investigativo que el docente debe incorporar en su planificación y desarrollo desde el aula hasta la comunidad.

Al explorar el equipo directivo del Sistema de Educación Policial relacionado con este aspecto, encontramos opiniones como la de Velásquez (2020), que afirma que “La función de un docente no es sólo transmitir conocimiento, es transformar una realidad para mejorar una sociedad, este proceso no puede desarrollarse si no se investiga el contexto”. Desde un ámbito formal, Morales (2020), explica que es “parte de la responsabilidad social de la Universidad”.

Sin embargo, para el asesor académico Mario Flores, esta categoría, es de vital importancia en los procesos de formación profesional. Menciona que “permiten a los docentes universitarios no solo ser

replicadores de paradigmas previamente establecidos, sino que también ser agentes de cambio y gestores de nuevos conocimientos” Flores (2020). Mientras la vice rectora de vinculación al respecto sostiene que “la implementación de la investigación como instrumento para conocer realidades e identificar posibles líneas de acción y la vinculación de la universidad sociedad que permite la planificación y ejecución de proyectos”. Turcios (2020)

Los directivos dejan clara su posición, lo que brinda aspectos como: reconocer de la existencia de esta categoría en el ejercicio de la docencia, más allá de ser formalmente un eje del proceso educativo, en segundo lugar desde su nivel de dirección apoyarán o fomentarán el diseño de un plan integral de investigación, y la decisión de articular la docencia, la investigación y la vinculación comunitaria que requiere de una investigación aplicada debido a la necesidad de establecer relaciones con la comunidad.

En este sentido los directivos conciben que los docentes ocupan en su formación elementos fundamentales de investigación en cuanto a su aplicación y metodología que provean la vinculación social.

Sobre lo planteado por los directivos, es necesario plantear que la competencia investigativa se reconoce como complemento a la Competencia Pedagógico-Didáctica. Al mismo tiempo, forma parte de la función del docente universitario policial, pero se reconoce que en ningún momento ocupa el primer lugar en la valoración establecida. De esta argumentación se deduce que esta competencia es necesaria pero no suficiente en el campo de la docencia universitaria policial.

2.1.4. LAS COMPETENCIAS DIRECTIVAS. EL DESAFÍO DE TOMAR DECISIONES.

La dimensión sobre las competencias directivas se enfoca en el propio rol del directivo y su contribución a la mejora de la formación docente y del proceso de enseñanza y de aprendizaje, así como el mantenimiento de los estándares de calidad educativa.

En referencia a las acciones que los directivos llevan a cabo para el logro de una calidad educativa en el sistema de educación policial, destacan las opiniones como la del señor Hugo Velásquez, quien sostiene que consiste en la “capacitación docente, desarrollo de espacios virtuales, seguimiento a proyectos educativos, uso de metodologías de enseñanza-aprendizaje, aplicación correcta de las normas educativas” Velásquez (2020). Aunado a esto encontramos a Turcios (2020), que agrega: “el trabajo en equipo, complementario y colaborativo”. Adicionalmente a lo enunciado el Morales menciona que consisten en: “acciones que mejoren el bienestar estudiantil y docente y la creación de espacios virtuales” Morales (2020). Por otro lado, se enuncia otro elemento importante del trabajo directivo: “la supervisión constante de todos los procesos de enseñanza aprendizaje, supervisando a los jefes de los departamentos y el cambio de estrategias de enseñanza Gonzales (2020).

El abordaje del tema de las competencias pedagógicas y la necesidad de contar con un plan maestro de capacitación, despierta en los directivos un grado de interés al valorar la importancia para el proceso formativo de los docentes universitarios.

Esta tipología avanza, su construcción parte de entender primero que los directivos se reconocen como tales y sus responsabilidades; segundo comprenden el lugar que ocupan tanto en

la estructura organizativa como sus facultades, que tienen y que pueden ejercer desde sus cargos para darle sostenibilidad al estándar de calidad educativa. Tercero se identifican aspectos operativos propios de la gestión educativa; cuarto aspectos de tipo formal como la normatividad que regula la planificación de centro, los planes curriculares y la jornalización; aspectos innovadores que puedan implementarse en el nivel técnico y metodológico a partir de la toma de decisión directiva.

Por último, es importante destacar que el equipo directivo reconoce la necesidad de formar competencias directivas, pero se resisten a delegar parte del poder al equipo directivo. Por ello, es importante destacar que la formación de competencias directivas, debe ir de la mano de un proceso de delegación funcional de funciones y, que, la toma de decisiones no solamente sea dentro del aula. Lo anterior demanda una fuerte estrategia de formación directiva tanto para el equipo directivo y para el equipo docente.

2.1.5. LA NECESIDAD DE LAS COMPETENCIAS DIGITALES EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Esta dimensión está construida con el propósito de explorar el campo de la tecnología y la comunicación y su relación directa con el docente y su práctica profesional.

Las competencias digitales que el docente debe conocer, dominar, demostrar y aplicar en cada actividad pedagógica debe estar vinculada con el uso de herramientas tecnológicas.

Los directivos entrevistados manifestaron sus opiniones, se extienden a partir de su experiencia profesional y el desempeño de sus cargos. Al respecto Morales (2020), refiere “El uso de las Tic coadyuvan al mejoramiento de las competencias docentes y de los

estudiantes, la virtualidad permite la retroalimentación”. Sin embargo, el rol de las tecnologías de la información en la enseñanza, en la actualidad se presentan como una interrelación de actores y del propio proceso de enseñanza y de aprendizaje; se demuestra lo anterior en la opinión de uno de los directivos entrevistados:

El de las TIC's como herramienta didáctica en el proceso de enseñanza aprendizaje, los docentes dentro de una plataforma B-Learning colocan recursos de apoyo como ser, archivos PDF para lecturas complementarias, videos, presentaciones multimedia entre otros que sirven para reforzar el dominio de las diferentes competencias a desarrolla. Flores (2020).

De forma generalizada en opinión de los directivos, el docente debe sostener una relación estrecha con las TIC. Adicionalmente a estas posturas, encontramos abordajes como el expresado por Turcios (2020), cuando sostiene que es una “oportunidad para fundamentar el requerimiento de implementar la tecnología en el ámbito académico y el ejercicio profesional”.

En conclusión, en la actualidad hay una clara tendencia a reconocer la necesidad de incorporar las Competencias Digitales al trabajo docente. Podemos decir que hoy el trabajo docente no puede analizarle sin la combinación de los digital. Justamente por eso son necesarias.

2.1.6. COMPETENCIAS SOCIALES COMO PARTE DEL TRABAJO DOCENTE

Analizando el pensamiento de los directivos, se pueden inferir diversos aspectos que quedan planteados en su discurso. Es así que las opiniones van desde reconocer errores en el pasado contra la población que sufre de actuaciones caracterizadas con violencia e irrespeto a la dignidad humana, hasta el fomento de los derechos humanos y las actuaciones bajo principios éticos. Al respecto se expresa Escobar (2020), “La ética personal de cada funcionario tiene que estar en consonancia con las disposiciones legales para que la conducta seguida sea correcta. La orientación, la vigilancia y el control del desempeño de las funciones son elementos importantes para lograrlo”.

La responsabilidad de los directivos va más allá de sus funciones como lo enuncia, Turcios (2020), “Lo primero es mi comportamiento como Directiva del SEP, enmarcandome en los lineamientos legales y académicos establecidos”. Desde lo legal se expresa Raúl Morales, “A través de la legitimidad institucional que se relaciona a las prácticas habituales o cotidianas que se realizan en todo el sistema buscando un comportamiento adecuado en los funcionarios y Estudiantes a través de los valores que coadyuvan al fortalecimiento de la moral y se refleje de manera ejemplar en la sociedad. Morales (2020).

Desde la óptica de la práctica docente, encontramos la opinión de Hugo Velásquez, quien sostiene que “cada docente desde su cátedra está en la obligación de aplicar y hacer que sus estudiantes apliquen los principios éticos y morales en cada acción, desarrollando en ellos la conciencia crítica que les haga reflexionar en que su quehacer está

sustentando en servir y proteger de forma responsable y honesta a la comunidad”. Velásquez (2020)

Al explorar la segunda categoría sobre los derechos humanos y la inclusión social en los futuros egresados, los directivos parten desde el constructo legal en materia educativa, el currículo y el rol docente. Así, Velásquez (2020), sostiene que “Desde la política educativa, el modelo pedagógico y los diseños curriculares, se planifican, se promueve y practica el respeto a los derechos humanos y la inclusión social, llevando la teoría a la práctica”. Esta opinión la comparte Turcios (2020), cuando nos dice que “la Política Educativa de la Policía Nacional de Honduras establece como uno de sus grandes pilares los Derechos Humanos y Ciudadanía en la Formación Policial.”

Desde el currículo, está la posición de Mario Flores, “Uno de los ejes transversales de formación de nuestros planes de estudio es el de la formación en Derechos Humanos, por consiguiente, tratamos de garantizar que en todos los espacios curriculares se enfoquen en que las diferentes temáticas tengan un componente de respeto a los derechos humanos e inclusión social” Flores (2020)

Hay diversas percepciones sobre el trabajo directivo de los docentes. Se quieren resaltar dos: primero, que el trabajo directivo forma parte indisoluble del trabajo docente; segundo, que pensar en el trabajo docente en el siglo XXI requiere asumir una serie de responsabilidades que se deben negociar para que los docentes universitarios puedan involucrarse en un mundo más cambiante e inestable.

PARTE IV.- CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

CONCLUSIONES

Este es uno de los momentos que un tesista espera a lo largo de todo el programa y especialmente durante la investigación doctoral. Su significado no solamente implica el contraste y verificación del alcance de los objetivos, sino la culminación de un trabajo extenso, arduo, minucioso y extenuante.

El planteamiento inicial de esta investigación busca esclarecer y dar respuesta a un objetivo general que consiste en analizar el nivel de dominio e importancia de las Competencias Pedagógicas de los docentes del Sistema de Educación Policial.

De esta manera, la investigación brinda bases necesarias para la formulación de las conclusiones, las más relevantes se presentan bajo una estructura de análisis y resultados en base a los objetivos de la investigación planteados; los objetivos 1 y 2 son eminentemente teóricos y el objetivo 3 y 4, responden al trabajo empírico. Desde nuestra perspectiva se han logrado todos y cada uno de los objetivos planteados en la investigación.

1. El estudio parte de la revisión de los principales autores y perspectivas teóricas preponderantes en la agenda educativa contemporánea. En este sentido el debate actual sobre las competencias, marca las siguientes tendencias:

- a. Uno de los aspectos que se presenta en el debate contemporáneo tiene que ver con la no definición clara sobre qué se entiende por competencias. Hoy el concepto de competencias tiene tantos significados como personas que escriben sobre ellas;

b. Un segundo punto de debate, es lo relacionado con el sentido pragmático que se les han asignado a las competencias. Esta idea está vinculada al origen de las competencias, en tanto competencias laborales. Es una herencia de la mirada conductista sobre la incursión de las competencias en el campo educativo;

c. Un tercer aspecto que genera cierto debate en la actualidad, es lo relacionado con el alcance de las competencias. Vale decir, qué es lo que nos evidencia que alguien es competente para hacer algo y qué implicaciones tiene para la educación;

d. Otro de los aspectos tiene que ver con la generalización de la Formación Basada en Competencias; el reconocimiento que las competencias son dinámicas, contextualizadas y transferibles; y la incorporación de la noción en el campo educativo del concepto de competencia profesional;

e. Sin embargo, como se ha demostrado en esta investigación, existen diversas críticas sobre la incorporación de la formación basada en competencias en el nivel universitario. Se plantea que:

- i. Tener una mirada más amplia sobre las competencias nos aportaría elementos importantes para pensar su aplicación en el mundo educativo;
- ii. Una segunda crítica tiene que ver con que las competencias son interpretadas de una forma reduccionista, instrumental, y, racional;
- iii. se sostiene que el complejo campo de la formación basada en competencias, requiere de un análisis profundo y multidimensional que

permita superar ese reduccionismo instrumental del cual ha sido víctima;

f. Finalmente, hay consenso en sostener que el Modelo de Formación basado en Competencias se presenta como un dispositivo para articular tanto el campo de la formación como el campo laboral, el impacto nunca será automático. Incorporar un Modelo de Formación basado en Competencias no es una receta mágica, pero puede contribuir significativamente a que la Educación Policial sea más pertinente.

2. Una segunda conclusión está relacionada con el complejo tema de las Competencias Pedagógicas de los docentes universitarios. El rol del docente, en las últimas décadas viene siendo objeto de mayor interés, no solo por la evolución de los modelos de enseñanza que se adoptan en las instituciones de educación superior, sino porque se puede considerar el soporte del proceso de enseñanza y de aprendizaje.

Tal como se pudo demostrar, no existe un consenso generalizado sobre cuáles deben ser las competencias de los docentes universitarios. Se ha sostenido que existen diferentes clasificaciones sobre las Competencias Docentes. En este trabajo de investigación se han seleccionado como fundamentales las siguientes competencias: las Competencias Pedagógico-Didácticas, las Competencias Pedagógico-Directivas, las Competencias Investigativas, las Competencias Digitales y las Competencias Sociales.

Todas ellas dan cuenta de la complejidad del trabajo de los docentes y permiten comprender la función que desempeñan en las instituciones universitarias.

3. Una tercera conclusión, está relacionada con los diversos indicadores y criterios planteados con el fin de comprender el nivel de dominio e importancia de las Competencias Pedagógicas que poseen los docentes del Sistema de Educación Policial, se pueden identificar los siguientes aspectos:

- a. En cuanto a las competencias pedagógicas de fundamentos, se concluye que los docentes tienen una débil formación de fundamento en este complejo campo. En consecuencia, requieren de un programa institucional de mejora continua que fomente la aplicación de la investigación, que articule la docencia y la vinculación, brinde fundamentos, procedimientos, demostración práctica de la planificación didáctica en el nivel universitario. Aunado a esta posición, los directivos proponen incorporar en el programa competencias axiológicas, competencias sobre el proceso educativo y aplicación de competencias del campo disciplinar;

Son indicadores de lo anterior los siguientes tópicos:

- i. Existe un grupo significativo de docentes que necesitan capacitarse en mayor medida y fortalecer todo lo concerniente a fundamentación teórica de la pedagogía y la didáctica en el nivel universitario;

- ii. Los docentes en su mayoría requieren de un abordaje especial que fomente el estudio de fundamentos en los aspectos de gestión, investigación y vinculación para su aplicación práctica en aula y laboratorios;
 - iii. Otro tópico a resaltar es que la investigación aplicada es un campo poco utilizado por los docentes. Dos elementos clave: falta de conocimiento y formación, y la carencia de un programa institucional que articule la docencia y la investigación que facilite a los docentes participar en la investigación. Esto deja a los docentes libres de responsabilidad con relación de vincular la investigación aplicada en sus asignaciones docentes.
- b. En cuanto a las Competencias Pedagógico-Didácticas, se concluye que los docentes reconocen sus fortalezas y debilidades. Sus debilidades radican en que –en su mayoría-, su ingreso a la institución es reciente, su adaptación es lenta, además, que en más de un tercio de los docentes cuentan con poca experiencia en la docencia universitaria.

Desde la propia institución la implementación de un Modelo Pedagógico y sus herramientas para guiar el trabajo docente en el cumplimiento de las prescripciones de planificación, supervisión, evaluación, es relativamente un proceso nuevo que data de los últimos tres años; aspecto que desde la mirada de los directivos se consideran como necesidades, para ello requieren de un plan de capacitación que fortalezca estas competencias;

Por último, Los datos reflejan con claridad que prevalece en los docentes la sinceridad académica al expresar fortalezas y especialmente debilidades tanto en la planificación didáctica como en la puesta en práctica en la enseñanza, de técnicas y procedimientos que orienten a los estudiantes a lograr sus competencias profesionales de acuerdo a lo prescrito en los espacios curriculares. Además, se evidenció que es preciso implementar mayor acompañamiento, evaluación y capacitación sobre el Modelo Pedagógico Institucional;

- c. En cuanto a las Competencias Directivas, se puede concluir que:
 - i. al considerar la estructura organizacional de los centros educativos abordados, los docentes están bajo línea jerárquica respecto a la posición que ocupan los directivos, esto deja claro que los docentes no realizan actividades relacionadas con el ejercicio y responsabilidades de un directivo, por lo que centran su interés en la docencia a nivel de aula, laboratorios y dejan de un lado el interés por el desarrollo institucional;
 - ii. La institución no cuenta con programas de capacitación sobre los tópicos que conforman esta dimensión para preparar a los docentes, para asumir en el futuro responsabilidades directivas y asegurar la vinculación comunitaria en sus estudiantes;

- iii. Aunque los docentes tengan intención de innovar y producir cambios en las instituciones donde laboran, el sistema de jerarquía que prevalece en la institución educativa policial, no les permite ni el diseño ni la gestión de recursos para su desarrollo. También es claro la falta de conocimiento y formación en este campo;
- d. En cuanto a las Competencias Investigativas, se puede concluir que:
 - i. El trabajo investigativo de los docentes cada día está más presente en la vida cotidiana de la universidad. La evidencia nos muestra que hay fuertes debilidades en la formación de fundamentos de investigación y en el manejo de metodologías para su aplicación. Es importante resaltar que el Sistema de Educación Policial carece de un programa integral que articule la docencia con la investigación y se lleven a cabo proyectos de vinculación.
 - ii. Queda claro que los participantes del estudio muestran sus falencias en el diseño, aplicación y evaluación de proyectos del campo de la investigación aplicados a la educación en el nivel superior. Lo anterior tiene su explicación en dos aspectos principales: por un lado, la ausencia de directrices que indiquen esta política institucional y por otro la falta de iniciativa en el marco del desarrollo de los

espacios curriculares por la ausencia de experiencia en este campo disciplinar.

e. En cuanto a las Competencias digitales, se concluye que:

- i. La distancia entre la formación docente y las competencias digitales y su posterior aplicación a los procesos de enseñanza y aprendizaje es evidente según los datos que arrojó el instrumento aplicado. La formación en este campo se convierte en una prioridad institucional, en tanto que el contexto obliga a las universidades a replantear el rol de los docentes;
- ii. A medida se eleva el nivel de la complejidad de las herramientas digitales, menor es el dominio y su uso, lo que plantea el reto de capacitarse para adaptarlo en la enseñanza;
- iii. Desde la mirada institucional, será oportuno fortalecer la infraestructura tecnológica, y analizar los planes de estudios y los espacios que le conforman para adaptarlos desde la manera presencial a otras modalidades especialmente virtuales.

f. En cuanto a las Competencias sociales, se concluye que:

- i. Los docentes no tienen muy claro su rol en cuanto a la dimensión social de su trabajo;

- ii. Al estar definida la identidad de la institución educativa, la doctrina propia policial y la base jurídica especial;
- iii. La formación se enmarca en el desarrollo de un cambio cultural en los estudiantes al crearles una nueva identidad profesional policial, fundamento que servirá de base esencial en el desempeño al servicio de la sociedad hondureña;
- iv. Existe un enorme desafío para capacitar a los docentes en el contexto de la construcción de una nueva identidad profesional policial.

RECOMENDACIONES PARA LA FORMACIÓN PEDAGÓGICA DE DOCENTES UNIVERSITARIOS DEL SISTEMA DE EDUCACIÓN POLICIAL

En la tradición policial, la formación y desempeño docente no fue considerado un tema de política educativa. Diversos diagnósticos elaborados sobre la problemática policial nos muestran la necesidad de fortalecer la formación policial y fundamentalmente la formación de los docentes que en este sistema laboran. (SEP, 2013a). Esto, llevó a la búsqueda de soluciones adecuadas al fenómeno de la formación y desempeño docente en el Sistema de Educación Policial.

A partir de las necesidades expresadas por los docentes y las propuestas sugeridas por los directivos que participan en esta investigación, se evidencia que debe haber una mejora en el campo de la formación de Competencias Pedagógicas, es así que “Por las razones expuestas, la formación del profesorado desde hace algunas décadas se ha convertido, tanto en los países desarrollados como en los países en vías de desarrollo, en una necesidad de primer orden mundial.” (Moscoso & Hernández, 2015, p. 144).

Desde este panorama de necesidad de contar con docentes altamente calificados, con formación pedagógica y formación disciplinar en campos afines a las ciencias policiales y criminológicas, se plantean las siguientes recomendaciones:

En primer lugar, **se deben implementar diversas alternativas de formación pedagógica en la cual, los docentes requieren fortalecerse para su labor universitaria**, profundizando en la fundamentación y perfeccionamiento de conocimientos en el campo de las Competencias Pedagógicas desarrolladas según la estructura en términos de programas de estudio de formación inicial, formación

continua genérica y específica y de perfeccionamiento. Entre estos pueden enunciarse programas de estudio en el nivel de postgrado como la Especialidad en docencia universitaria, la Especialidad en Gestión Universitaria, Diplomados en aspectos genéricos y Diplomados universitarios específicos. Base para este proceso será la formación disciplinar con que cuentan los docentes y la disponibilidad de tiempo para dedicarse a estas capacitaciones, así como la autorización de la institución en aprobar estos planes de mejora en el campo de las Competencias Pedagógicas.

Inicialmente se plantea capacitar a todo el personal que conforma este sistema universitario desde los Directivos, personal auxiliar y especialmente los docentes que laboran en los centros educativos policiales que conforman este sistema.

Estas alternativas de formación deben estar enfocadas en el proceso de enseñanza aprendizaje por medio de las diversas técnicas y estrategias didácticas que puedan ser aplicadas en los distintos campos afines de la educación policial y adaptadas a las realidades y necesidades presentadas en esta investigación. Así mismo, deben estar enfocadas con carácter dinámico y propositivo, respondiendo a las características y aprendizaje particular de cada individuo o institución.

En segundo lugar, **es necesario desarrollar un proceso de Profesionalización Docente en el campo de las Competencias Pedagógicas**, así como la consideración de profesionales expertos en áreas específicas, como investigación y vinculación, contribuyendo a la búsqueda de mejorar la calidad de la enseñanza, el desarrollo de competencias transversales en disciplinas específicas como es el caso de las Ciencias Policiales.

La sociedad del futuro exigirá al docente enfrentarse con situaciones cada vez más complejas como es formar para una sociedad más justa y democrática, preparar a nuestros alumnos para desenvolverse en una sociedad que cambia muy rápidamente, contribuir a formar ciudadanos conscientes, responsables y con valores. (Ramírez, 2020). Las exigencias del futuro obligan al docente a la actualización, capacitación constante y permanente en el campo de su expertiz.

Los campos de las Competencias Pedagógicas que los docentes requieren mayor fundamentación y especialización, comprenden las Competencias Pedagógico-didácticas y de investigación, así como las competencias directivas.

Uno de los campos de las competencias pedagógicas que los docentes evidencian su necesidad de fortalecer, es el denominado campo emergente de las competencias pedagógicas digitales; implica el uso y manejo de la tecnología de la información, brinda las pautas de implementación o creación de programas de fortalecimiento en este aspecto. Si bien no está definido cómo será la educación universitaria post pandemia, si está claramente establecido que las Competencias Digitales estarán presente en nuestro trabajo cotidiano. Sobre todas las cosas esta profesional en este campo específico, debe fortalecer el uso pedagógico de las diversas y variadas herramientas tecnológicas.

En tercer lugar, **se debe perfeccionar el perfil profesional del docente con formación pedagógica**, siendo el ideal del docente aquel que estará en capacidad de mejorar su desempeño profesional.

Esto debe implicar que el perfil docente debe estar desarrollado por conocimientos adquiridos y destrezas que se demanden para

desempeñar la labor docente, incluyendo aquellos comportamientos y cualidades medibles de forma cuantitativa y cualitativa, que deben ser afines al entorno en el cual se desenvolverá, así como las estrategias institucionales.

Lo anterior requiere que la propia universidad diseñe e implemente una política educativa que priorice como base fundamental el campo de las Competencias Pedagógicas y sea el centro del proceso de enseñanza para asegurar aprendizajes y formación de competencias en los estudiantes; para ello debe articular una estrategia transversal de articulación de la docencia, la investigación aplicada en aula y su concreción en los proyectos de vinculación de la institución para el servicio a la comunidad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguilar, Santiago, X., M. & Rodríguez, Pérez, L., (2018). La formación de competencias pedagógicas en los profesores universitarios. EDUMECENTRO, 10, (2). pp. 141-159. Recuperado de: <http://scielo.sld.cu/pdf/edu/v10n2/edu11218.pdf>
- Alsina, Àngel; Aymerich, Carme & Barba, Carme, (2008). Una visión actualizada de la didáctica de la Matemática en la educación infantil. Uno Revista de Didáctica de las matemáticas, N° 47, pp. 10-19 enero 2008. Recuperado de: <https://dugi-doc.udg.edu/bitstream/handle/10256/10637/UnaVisionActualizada.pdf?sequence=1>
- Álvarez, G., J., (2007). Como hacer investigación cualitativa. Fundamentos y Metodología. México: Paidós.
- Arbeláez, López, R.; Corredor, Montagut, M., V. & Pérez, M., I., (2009). Concepciones sobre competencias. Bucaramanga: Ediciones UIS.
- Area, Moreira, M., (2007). Adquisición de competencias en información. una materia necesaria en la formación universitaria. Colección Directrices y Recomendaciones, 2007 Recuperado de: <http://rebiun.xercode.es/xmlui/bitstream/handle/20.500.11967/332/Habilidades%20II%20PE.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Avilés, Vera, M., del P.; Hidalgo, Larrea, J.; Vera, Lucio, N. & Vásquez, Bermúdez, M., (2017). Competencias psicológicas y pedagógicas de Estudiantes que manejan tecnología de información. Caso de Estudio: carrera de computación e informática de la Universidad Agraria del Ecuador. En Colina, Vargas, A., M., (2017), Competencias Docentes en la Enseñanza de la Educación Superior

en el Ecuador, Universidad Ecotec. Cap. 3. Recuperado de:
<https://www.ecotec.edu.ec/content/uploads/2017/09/investigacion/libros/competencias-docentes.pdf>

Avolio, de Cols, S. & Lacolutti, M., D., (2006). Enseñar y evaluar en formación por competencias laborales: Orientaciones conceptuales y metodológicas. Primera Edición, Buenos Aires, Banco Interamericano de Desarrollo. Recuperado de:
http://www.trabajo.gob.ar/downloads/formacioncontinua/ENSENAR_Y_EVALUAR.pdf

Azcárate, Goded, P. & Bustamante, Chan, M., (2017). Competencias Digitales en Profesores de Educación Superior. Metodología Flipped Learning y Flipped Classroom. En Colina, Vargas, A., M., (2017), Competencias Docentes en la Enseñanza de la Educación Superior en el Ecuador, Universidad Ecotec. Cap. 1. Recuperado de:
<https://www.ecotec.edu.ec/content/uploads/2017/09/investigacion/libros/competencias-docentes.pdf>

Barrientos, Piñeiro, C.; Silva, Gracia, B. & Antúnez, Marcos, S., (2016). Competencias directivas para promover la participación familias en las escuelas básicas. Educación Vol. XXV, N° 49, septiembre 2016, pp. 45-62. Recuperado de:
<http://dx.doi.org/10.18800/educacion.201602.003>

Barrón, Tirado, M., C., (2009). Docencia universitaria y competencias didácticas. Revista Perfiles Educativos. vol. XXXI, núm. 125. IISUE-UNAM. Recuperado de:
<https://www.redalyc.org/pdf/132/13211980006.pdf>

Beneitone, P., Esquetini, C., González, J., Maletá, M. M., Siufi, G., & Wagenaar, R. (2007). Reflexiones y perspectivas de la Educación

Superior en América Latina. Informe Final – Proyecto Tuning – América Latina 2004-2007. Recuperado de: http://tuningacademy.org/wp-content/uploads/2014/02/TuningLAIIL_Final-Report_SP.pdf

Beneitone, P.; Esquetini, C.; González, J.; Maletá, M.; Siufi, G.; Wagenaar, R. (2007). “The Entrepreneurial University. Macro and Micro Perspectives from the United States”, en CURRIE, J. & NEWSON, J. (Eds.): Universities and Globalization. Critical Perspectives. California: SAGE,

Benito, V., (2013). La formación del profesorado universitario. Análisis de los programas formativos de la Universidad de Burgos (2000-2011). Tesis Doctoral. Universidad de Burgos, Facultad de Humanidades y Educación Departamento de Ciencias de la Educación. Burgos, España. Recuperado de: http://riubu.ubu.es/bitstream/10259/206/1/Delgado_Benito.pdf

Bernal, César A., (2010). Metodología de la investigación. Tercera edición. PEARSON EDUCACIÓN, Colombia.

Bicocca, Gino, R., M., (2017). Análisis crítico-filosófico de las potencialidades educativas de la enseñanza basada en competencias. Educación y Educadores, 20(2), 267-281. DOI: 10.5294/edu.2017.20.2.6

Braslavsky, C. (1999). Bases, orientaciones y criterios para el diseño de Programas de postgrado de formación de profesores. Revista Iberoamericana de Educación Número 19, Enero - Abril 1999, pp. 13-50. Recuperado de: <https://rieoei.org/historico/oeivirt/rie19a01.PDF>

- Bunk, G., (1994). La transmisión de las competencias en la formación y perfeccionamiento profesionales de la RFA. Revista Europea. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=131116>
- Calderón, Ferreira, E., (2015). Las competencias de acceso y gestión de información en la formación de los maestros en la República Dominicana: Caso Instituto Superior de Formación Docente Salome Ureña (ISFODOSU). Tesis Doctoral. Universidad de Murcia, Facultad de Educación, Departamento de Didáctica y Organización Escolar, Programa Doctorado en Educación: La Educación ante una Sociedad en Cambio. Recuperado de: <https://digitum.um.es/digitum/handle/10201/47511>
- Castañeda, L., (2004). Metodología de la Investigación. Ciudad de México, México: McGraw Hill.
- Castellanos, J., (s.f.). Violencia y Reforma Policial en Honduras. Obtenido de <https://www.wilsoncenter.org/sites/default/files/Julieta%20Castellanos.pdf>
- Castillo, Arredondo, S. & Cabrerizo, Diago, J., (2015). Formación del profesorado en educación superior. Desarrollo curricular y evaluación. Vol. II. Madrid: McGraw-Hill.
- Cejas, León, R.; Navío, Gámez, A. & Barroso, Osuna, J., (2016). Las competencias del profesorado universitario desde el modelo TPACK (conocimiento tecnológico y pedagógico del contenido). Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación, N° 49, 2016. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/305208861_Las_compet

encias del profesorado universitario desde el modelo TPACK
Conocimiento Tecnológico y Pedagógico Del Contenido

Clavijo, Cáceres, D., (2018). Competencias del docente universitario en el siglo XXI. *Revista Espacios*, volumen 39 (No.20), pp.22-38.

Recuperado de:

<https://www.revistaespacios.com/a18v39n20/a18v39n20p22.pdf>

Congreso Nacional de la República, (5 de mayo de 2010). Plan de Nación. Publicación de Ley, I (1), I, 3 - 108. (P. Legislativo, Ed., P. Legislativo, Trad., & P. Legislativo, Recopilador) Tegucigalpa, Honduras.

Congreso Nacional de la República. (2008). Ley Orgánica de la Policía Nacional. LOPN, 4-6. (D. O. Gaceta, Ed.) Tegucigalpa, Honduras: Decreto 67-2008.

Cox, C. (Ed.), (2005). Políticas educacionales en el cambio de siglo. La reforma del sistema escolar de Chile. Santiago: Editorial Universitaria.

Creswell, J. & Plano, V., (2006). Designing and conducting mixed methods research. Thousand Oaks, CA, EE.UU.: SAGE.

Cruz, Garceette, L., (2011). El conocimiento práctico docente del profesor universitario en su interrelación con el marco epistemológico personal. Tesis Doctoral. Universitat de Barcelona. Barcelona, Departamento de Didáctica y Organización Educativa. Barcelona, España. Recuperado de:
http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/41501/2/LCG_TESIS.pdf

- Davini, M., C., (1995). La formación docente en cuestión: política y pedagogía. Barcelona: Paidós.
- Domingo, Coscollola, M.; Bosco, A.; Carrasco-Segovia, S.-V., & Sánchez, Valero, J., A., (2020). Fomentando la competencia digital docente en la Universidad: Percepción de estudiantes y docentes. Revista de Investigación Educativa, Vol. 38 N°1, pp. 167-782. DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/rie.340551>
- Domingo-Coscolla, M.; Bosco, A.; Carrasco, Segovia, S & Sánchez, Valero, J., A., (2020), Fomentando la competencia digital docente en la universidad: Percepción de estudiantes y docentes. Revista de Investigación Educativa. Vol. 38, N° 1, pp. 167-782. DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/rie.340551>
- Drucker, Peter, F., (1996). La Sociedad Postcapitalista. Quinta Edición. Editorial Sudamericana, Buenos Aires, Argentina.
- Escudero, J. M. (2006). La formación del profesorado y la garantía del derecho a una buena educación para todos. En: Escudero, J. M. y Alberto Luis (eds) (2006). La formación del profesorado y la Mejora de la Educación, Barcelona: Octaedro
- Escuela de Investigación Criminal, (2014). Reglamento de la Organización y funcionamiento de la Escuela de Investigación Criminal. Tegucigalpa: DNEP.
- Estrada M., J., H., (2012). La formación por competencias y el mundo del trabajo: de la calificación a la empleabilidad. Rev. salud pública. 14 sup (1): 98-111. Recuperado de: <http://www.scielo.org.co/pdf/rsap/v14s1/v14s1a09.pdf>

- Ferrández, Arenaz, A.; Tejada, Fernández, J.; Jurado de los Santos, P.; Navío, Gámez, A. & Ruiz, Bueno, C., (2005). Habilidades didácticas del formador. El formador de formación profesional y ocupacional. Colección Recursos, n.º 37. Madrid España. Ediciones Octaedro, S.L.
- Ferran-Ferrer, N. & Pérez-Montoro, M., (2009). Gestión de la información personal en usuarios avanzados en TIC. Revista El Profesional de la Información, Vol. 18 N° 4, pp. 365-373. Recuperado de: <https://recyt.fecyt.es/index.php/EPI/article/view/epi.2009.jul.02/21543>
- Ferreira, Calderón, E., (2015). Las Competencias de acceso y gestión de información en la Formación de los Maestros en la República Dominicana: Caso Instituto Superior de Formación Docente Salome Ureña (ISFODOSU). Tesis Doctoral. Universidad de Murcia, Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Programa Doctorado en Educación: La educación ante una sociedad en cambio. Murcia, España. Recuperado de: <https://digitum.um.es/digitum/handle/10201/47511>
- Flick, U., (2007). Introducción a la investigación cualitativa. Madrid: Morata.
- Flores, Castillo, Francis, Edie, (2008). Las Competencias que los Profesores de Educación Básica Movilizan en su Desempeño Profesional Docente. Tesis Doctoral. Universidad Complutense de Madrid. Facultad de Educación. Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Madrid. Recuperado de: <https://eprints.ucm.es/8171/1/T30412.pdf>
- Garagorri, Xabier, (2014). Currículo basado en competencias: aproximación al estado de la cuestión. Revista Aula de Innovación

Educativa, No 161. pp. 47-55. Recuperado de:
<http://www.geocities.ws/juanruiz48/A7.pdf>

García, F.; Alfaro, A.; Hernández, A. & Molina, M., (2006). Diseño de Cuestionarios para la recogida de información: metodología y limitaciones. Revista Clínica de Medicina de Familia, 232-236. Obtenido de <http://www.redalyc.org/pdf/1696/169617616006.pdf>

Gimeno Sacristán, J. (2009). Educar por competencias, ¿qué hay de nuevo? (2a Ed.). Madrid: Morata.

Gómez, I., J., (2017). Sistematización de las Reformas Policiales en Honduras (Primera Edición ed.). Tegucigalpa, Honduras: Ideas Litográficas.

Gómez, P., M., (2012). Ciencia de Policía. La Profesión Policial. Bogotá, Colombia: Stilo Impresores Ltda.

Gómez, Pintado, A.; Rojo, Robas, V. & Rey-Baltar, A., Z., (2018). Implementación de metodologías cooperativas en la Docencia Universitaria: experiencias en la Facultad de Educación y Deporte de Vitoria-Gasteiz. Profesorado, Revista de currículum y formación del profesorado. Vol.22, N°3 (Septiembre), pp. 119-138. Recuperado de:
https://www.researchgate.net/publication/329729992_IMPLEMENTACION_DE_METODOLOGIAS_COOPERATIVAS_EN_LA_DOCENCIA_UNIVERSITARIA_EXPERIENCIAS_EN_LA_FACULTAD_DE_EDUCACION_Y_DEPORTE_DE_VITORIA-GASTEIZ

Gómez-Gajardo, F., (2014) modelo de competencias profesionales para directivos escolares: desarrollo y aplicación al ambito de la educación particular subvencionada, chile. Tesis Doctoral. Departamento de Proyectos y Planificación Rural, Escuela Técnica

Superior de Ingenieros Agrónomos. Recuperado de: http://oa.upm.es/30946/1/FRANCISCA_GOMEZ_GAJARDO.pdf mu

Gonczi, A., (1997). Problemas asociados con la implementación de la educación basada en la competencia: de lo atomístico a lo holístico. CINTERFORT/OIT. Formación basada en competencia laboral.

González, A. (2013). Vínculo competencias investigativas - práctica pedagógica desde la Visión de los participantes de la maestría en Educación Matemática. (caso: cohorte I-2010 en la face-uc). Tesis de Maestría. Universidad de Carabobo, Facultad de Ciencias de la Educación, Área de Estudios de Postgrado, Programa de Maestría en Educación Matemática. Recuperado de: <http://mriuc.bc.uc.edu.ve/bitstream/handle/123456789/1260/agonzalez.pdf?sequence=4>

González, H., S. & Malagónlez, R., (2015). Elementos para pensar la formación pedagógica y didáctica de los profesores en la universidad. Revista Reflection on Praxis. Colomb. Appl. Linguist. J., Vol. 17 N° 2, pp. 290-301. DOI: <http://dx.doi.org/10.14483/udistrital.jour.calj.2015.2.a08>

González, Maura, V., L.; López, Rodríguez, A. & Valdivia, Díaz, J., E., (2017). Diplomado en docencia e investigación universitaria. Una experiencia formativa para el desarrollo de competencias profesionales docentes en la Universidad de Atacama. Revista Iberoamericana de Educación. Vol. 74, pp. 121-146. Recuperado de: <https://rieoei.org/historico/documentos/rie74a05.pdf>

Gros, Begoña & Martínez, Miquel, (2020). La Función Docente en la Educación Superior. En: Turull, Max (coord.) (2020). Manual de docencia universitaria. Colección Educación universitaria.

Primera Edición. Ediciones Octaedro, S.L. Recuperado de:
<http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/166737/1/15213-Manual-de-docencia-universitaria-FINAL.pdf>

Gros, Salvat, B. & Romaña, Blay, T., (2004). Ser Profesor. palabras sobre la docencia universitaria. Nueva edición traducida, revisada y ampliada. Primera edición: OCTAEDRO-ICE. Recuperado de:
http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/143637/1/GROS-ROMAN%cc%83A_Ser-profesor_p.pdf

Guerrero, Chanduví, D.; De los Ríos, I.; Gómez, Gajardo, F. & Guillén, Torres, J. (2010). Modelos internacionales de certificación de competencias profesionales: una caracterización de ocho modelos. En: XIV Congreso Internacional de Ingeniería de proyectos. pp. 483-505. Madrid: AEIPRO. Recuperado de:
https://www.researchgate.net/publication/262943768_Modelos_internacionales_de_certificacion_de_competencias_profesionales_u na_caracterizacion_de_ocho_modelos

Gutiérrez, Porlán, I., (2011). Competencias del Profesorado Universitario en relación al uso de Tecnologías de la Información y Comunicación: Análisis de la Situación en España y Propuesta de un Modelo de Formación. Tesis Doctoral. Universitat Rovira I Virgili. Tarragona, España. Recuperado de:
<https://www.tdx.cat/handle/10803/52835>

Gutiérrez, Porlán, I., (2014). Perfil del profesor universitario español en torno a las competencias en Tecnologías de la información y la comunicación. Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación, núm. 44, enero, pp. 51-65 Universidad de Sevilla Sevilla, España Di. Recuperado de:
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=36829340004>

- Guzmán, Ibarra, I. & Marín, Uribe, R., (2012). La competencia y las competencias docentes: reflexiones sobre el concepto y la evaluación. (REIFOP), Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado. Vol. 14 N° 1, pp. 151-163. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3678793>
- Guzmán, Ibarra, I.; Marín, Uribe, R., Zesati, Pereyra, G., I. & Breach, Velducea, R. M., (2012). Desarrollar y evaluar competencias docentes: estrategias para una práctica reflexiva. Voces y Silencios: Revista Latinoamericana de Educación, Vol. 3, N°. 1, pp. 22-40. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4054197.pdf>
- Guzmán, Marín, F., (2017). Problemática general de la educación por competencias. Revista Ibero-americana de Educación, vol. 74, pp. 107-120. OEI/CAEU. Recuperado de: <https://rieoei.org/RIE/issue/view/40/vol.%2074>
- Hawes, B., G., (2002). El Rediseño del Perfil Profesional en la Universidad de Talca (Primera ed.). Talca, Chile: Universidad de Talca.
- Hawes, B., G., (2018). Investigación Educativa. Máster Impresión. Honduras.
- Hawes, Barrios, G. & Rojas, Sere, A., M., (2012). Articulación e integración en el currículum de formación profesional. Revista de Docencia Universitaria, Vol.10 (Número especial, 2012), 55-81. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4091458.pdf>
- Heras, Castillo, V., E., (2017). La formación pedagógica del docente universitario. Revista de Management de la Universidad de

- Palermo. N° 16 Nov. pp. 65-73. Recuperado de: https://www.palermo.edu/economicas/cbrs/pdf/pbr16/PBR_16_04.pdf
- Hernández, S., R., Fernández, C., C., & Baptista, L., P., (2014). Metodología de la Investigación (sexta edición ed.). México, México: Mc Graw Hill.
- Herrera, Funes, J., A., (2011). Las Concepciones Pedagógicas del Proceso de Enseñanza - Aprendizaje desarrolladas en la Academia Nacional de Policía "General José Trinidad Cabañas". Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán. Tegucigalpa, Honduras. Recuperado de: <http://www.cervantesvirtual.com/downloadPdf/las-concepciones-pedagogicas-del-proceso-de-ensenanza-aprendizaje-en-la-academia-nacional-de-policia-general-jose-trinidad-cabanias/>
- Herrera, L., (19 de octubre de 2011). La Formación Policial en el Salvador. Santa Tecla, El Salvador: ANSP.
- Hualde, A., (2000). La sociología de las profesiones: asignatura pendiente en América Latina. En: De La Garza, Toledo, E., (coord)., (2000). Tratado latinoamericano de sociología del trabajo. México DF. El Colegio de México, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Universidad Autónoma Metropolitana, Fondo De Cultura Económica México.
- Huerta, Rosales, M.; Penadillo, Lirio, R. & Kaqui, Valenzuela, M., (2017). Construcción del currículo universitario con enfoque por competencias Una experiencia participativa de 24 carreras profesionales de la UNASAM. Revista Iberoamericana de Educación, vol. 74, pp. 83-106] - OEI/CAEU. Recuperado de: <https://rieoei.org/RIE/issue/view/40/vol.%2074>

Imbernón, F. (2006). La profesión docente en la globalización y la sociedad del conocimiento. E: Escudero, J.M. y Luis, A. (eds.) (2006). La formación del profesorado y la mejora de la educación. Políticas y prácticas. Barcelona: Octaedro.

Jofré, Araya, G., J., (2009). Competencias Profesionales de los Docentes de Enseñanza Media de Chile. Un Análisis desde las Percepciones de los Implicados. Tesis Doctoral, Universidad Autónoma de Barcelona, Facultad de Ciencias de la Educación, Departamento de Pedagogía Aplicada, Programa de Doctorado: Qualitat I Processos D'Innovació Educativa. Barcelona, España. Recuperado de:

<https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/5064/gija1de2.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Jonnaert, Philippe; Barrette, Johanne; Masciotra, Domenico & Yaya, Mane, (2017) “La competencia como organizadora de los programas de formación: hacia un desempeño competente”, en Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado. Vol. 12, N° 3. Recuperado de:

<https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/download/41518/23613/0>

León, Rodríguez, G., (2017). Primera aproximación a la creación de un centro o unidad de desarrollo de competencias docentes en ECOTEC. En Colina, Vargas, A., M., (2017), Competencias Docentes en la Enseñanza de la Educación Superior en el Ecuador, Universidad Ecotec. Cap. 2. Recuperado de:

<https://www.ecotec.edu.ec/content/uploads/2017/09/investigacion/libros/competencias-docentes.pdf>

- Lomelí, Claudia, (2015) Competencias Docentes del Profesorado Universitario. Universidad Autónoma de Nayarit. Tepic, Nayarit. México. En J. Peña, A. Zea y A. Pastrana (eds.). Ciencias de la Docencia Universitaria. Proceedings-©ECORFAN-México, Nayarit, 2015. pp. 82-91. Recuperado de: https://www.ecorfan.org/proceedings/CDU_V/CDUV_11.pdf
- Londoño, G. (2015). La docencia universitaria: realidad compleja y en construcción. Miradas desde el estado del arte. Itinerario Educativo, 66, p. 47-85. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/308044541_La_docencia_universitaria_realidad_compleja_y_en_construccion_Miradas_de_sde_el_estado_del_arte
- Marín, Trejo, R., (2017). Diseño y Validación de un instrumento de evaluación de la Competencia Digital Docente. Tesis Doctoral. Universitat de les Illes Balears, Programa de Doctorado en Tecnología Educativa: Aprendizaje Virtual y Gestión del Conocimiento. Recuperado de: <https://www.tesisenred.net/handle/10803/543571>
- Marrero, Sánchez, O., (2017). Tutorías y competencias profesionales del docente: dinamizadores del aprendizaje autónomo del estudiante universitario. En Colina, Vargas, A., M., (2017), Competencias Docentes en la Enseñanza de la Educación Superior en el Ecuador, Universidad Ecotec. Cap. 4. Recuperado de: <https://www.ecotec.edu.ec/content/uploads/2017/09/investigacion/libros/competencias-docentes.pdf>
- Martínez, Galaz, C., P., (2015). Concepciones y prácticas docentes e investigativas del profesorado universitario de ciencias: Un estudio de caso en la enseñanza de la Biología. Tesis Doctoral. Universitat

de Barcelona, Departamento de Didáctica y Organización Educativa. España. Recuperado de https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/294034/CMG_TESIS.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Martínez-Izaguirre, M.; Álvarez de Eulate C., Y. & Villardón-Gallego, L., (2017). Competencias profesionales del profesorado de educación obligatoria. Revista Iberoamericana de Educación, vol. 74, pp. 171-192. OEI/CAEU. Recuperado de: <https://rieoei.org/RIE/issue/view/40/vol.%2074>

Morales, Castillo, J., D. & Varela, Ruiz. M., (2015). El debate en torno al concepto de competencias. Revista Investigación en Educación Médica 4 (13), pp. 36-41. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/3497/349736307007.pdf>

Morán, Barrios, J., (2016). La evaluación del desempeño o de las competencias en la práctica clínica. 1. Parte: principios y métodos, ventajas y desventajas. Revista Educación Médica, 17(4):130-139. Recuperado de: <https://www.elsevier.es/es-revista-educacion-medica-71-pdf-S157518131630078X>

Morán, R.; Cardoso, E., O.; Cerecedo, M., T. & Ortiz, J., C., (2015). Evaluación de las Competencias Docentes de Profesores Formados en Instituciones de Educación Superior: El Caso de la Asignatura de Tecnología en la Enseñanza Secundaria. Formación Universitaria, vol. 8, núm. 3, pp. 57-64. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/3735/373544190007.pdf>

Morel, J., S. & Soleno, R., D., (2018). Gestión Educativa Institucional. Colección Gestión. Tegucigalpa, Honduras: Ideas Litográficas.

- Moscoso, Merchán, F. & Hernández, Díaz, A., (2015). La formación pedagógica del docente universitario: un reto del mundo contemporáneo. *Revista Cubana de Educación Superior*. (3). 140-154. Recuperado de: <http://scielo.sld.cu/pdf/rces/v34n3/rces11315.pdf>
- Mulder, Martin; Weigel, Tanja & Collings, Kate (2008). El concepto de competencia en el desarrollo de la educación y formación profesional en algunos Estados miembros de la UE: un análisis crítico. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, Vol. N° 3, pp. 1-25. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56712875007>
- Muñoz, Carril, P. & González, Sanmamed, M., (2009). Plataformas de teleformación y herramientas telemáticas. Editorial: Editorial UOC, S.L.
- Muñoz, Carril, P., C. & González, Sanmamed, (2010). Aplicación y uso de herramientas teleformativas por parte del profesorado de la Universidad de A Coruña. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*. Vol. 7 n.º 1, (2010). Recuperado de: http://openaccess.uoc.edu/webapps/o2/bitstream/10609/2972/1/A6_Munoz_Gonzalez.pdf
- Muñoz, Giraldo. J., F.; Quintero, Corzo, J. & Munévar, Molina, R., A., (2006). *Cómo desarrollar competencias investigativas en educación*. Bogotá, Colombia. Editorial Magisterio.
- Navío, Gámez, A. & Ruis, Bueno, C., (2007). Habilidades didácticas del formador. En: Giménez, V. & Tejada, Fernández, J., (coords.), (2007). *Formación de Formadores. Escenario Aula*. Vol. 1. Madrid. Editorial Thomson-Paraninfo.

- Navío, Gámez, Antonio (2006). La formación de los profesionales de la formación para el trabajo: algunos dilemas y algunas respuestas. EDUCAR, Vol. 38, pp. 63-79. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=342130827004>
- Núñez, L., R., (2002). Evaluación de las competencias gerenciales de equipo directivo de los niveles central y desconcentrado de la Secretaría de Educación de Honduras. Máster Impresión. Tegucigalpa, Honduras.
- Núñez, Lagos, R., (2007). Las competencias Gerenciales y la función directivas. en Soleno, Rogers, Daniel, (2007). Dirección y Liderazgo en Educación. Tegucigalpa. Ideas Litográficas.
- Ñaupas, Paitán, H.; Mejía, Mejía, E.; Novoa, Ramírez, E. & Villagomez, Páucar, A., (2014). Metodología de la investigación cuantitativa-cualitativa y redacción de la tesis. 4a. Edición. Ediciones de la U. Bogotá, Colombia.
- Oliveros, J., M., (2009). Ciencia de Policía. Política y Policía, 1, 68.
- Ollarves, Levison, Y., C. & Salguero, L., A., (2009). Una propuesta de competencias investigativas para los docentes universitarios. Laurus, Vol. 15 N° 30, pp. 118-137. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/761/76120651006.pdf>
- Packer, Martin, J. & De la Cera, Claudia, (2013). La ciencia de la investigación cualitativa. Universidad de los Andes, Facultad de Ciencias Sociales, Departamento de Psicología. Bogotá. Ediciones Uniandes.
- Palominos, Fredi, E.; Mendez, Miguel, A., & Barrera, Rosa, A., (2014). Sistema de Perfeccionamiento Orientado a Competencias para

Docentes de la Educación Superior. Revista Formación Universitaria, Vol. 7(3), 11-22. Doi: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062014000300003>.

Parra, S., (2001). Reflexiones en torno a los modelos de formación docente dominantes y alternativos. Revista Iberoamericana de Educación Matemática. Recuperado de: <http://www.saber.ula.ve/bitstream/handle/123456789/20309/articulo1.html?sequence=1&isAllowed=y>

Pavié, N., A., (2012). Las Competencias Profesionales del Profesorado de Lengua Castellana y Comunicaciones en Chile: Aportaciones a la Formación Inicial. Tesis Doctoral, Universidad de Valladolid, Facultad Educación y Trabajo Social, Departamento Didáctica de la Lengua y Literatura. Recuperado de: <https://uvadoc.uva.es/bitstream/10324/2794/1/TESIS297-130508.pdf> eprints.ucm.es/16718/1/T34011.pdf

Penna, Tosso, Melani, (2012). Formación del Profesorado en la Atención a la Diversidad Afectivo-Sexual. Tesis Doctoral. Universidad Complutense de Madrid. Facultad de Educación. Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Madrid. Recuperado de: <https://eprints.ucm.es/16718/1/T34011.pdf>

Peña, Marisol, (2016). Docencia estratégica por competencias en el ámbito universitario: una redimensión importante. ARJÉ. Revista de Postgrado FaCE-UC. Vol. 10 N°19. Julio–Diciembre, pp.295-304. Recuperado de: <http://arje.bc.uc.edu.ve/arj19/art23.pdf>

Perafán, Echeverri, G., A., (2015). Conocimiento profesional docente y practicas pedagógicas. Bogotá: Aula de Humanidades.

- Pérez, Cabrera, M., J., (2016). El asesoramiento de proceso como modelo de formación inicial del profesorado universitario. Tesis Doctoral. Universitat de Barcelona, Departamento de Didáctica y Organización Educativa, Programa de Doctorado Educación y Sociedad. España. Recuperado de: http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/102166/1/MJPC_TESIS.pdf
- Pérez, G., (2001). Investigación cualitativa, retos e interrogantes. Madrid: Muralla.
- Pérez, G., Á., (1987). El pensamiento del profesor: vínculo entre la teoría y la práctica. Revista de educación (nº 284. Teoría de la formación del profesorado), 199-222. Recuperado de: <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/d/511/19/1>
- Perrenoud, Philippe, (2005). Diez nuevas competencias para enseñar. Educación Siglo XXI.
- Perrenoud, Philippe, (2006). Construir competencias desde la escuela. Primera Edición. Ediciones Noreste. Santiago.
- Perrenoud, Philippe, (2008). Construir las competencias, ¿Es darle la espalda a los saberes?. Red U. Revista de Docencia Universitaria, núm. monograf. II. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/28232494_Construir_las_competencias_es_darle_la_espalda_a_los_saberes
- Perrenoud, Philippe, (2014). Cuando la escuela pretende preparar para la vida. ¿Desarrollar competencias o enseñar otros saberes? México: Editorial Graó/Colofón.

PNUD, & SEDS., (2011). Política Integral de Convivencia y Seguridad Ciudadana para Honduras 2011-2022. Tegucigalpa, Honduras: SEDS.

Poder Legislativo, (13 de diciembre de 1993). Ley del Ministerio Público. Tegucigalpa, F. M., Honduras: Decreto N° 228-93.

Poder Legislativo, (2008). Ley Orgánica de la Policía Nacional de Honduras. Tegucigalpa: La Gaceta Decreto 67 - 2008.

Poder Legislativo, (2009). Decreto N°286-2009: Ley para el establecimiento de una Visión de País y la adopción de un Plan de Nación para Honduras. Tegucigalpa: PROPUBLIC.

Poder Legislativo, (3 de diciembre de 2012). Ley del Sistema Penitenciario Nacional. Ley del Sistema Penitenciario Nacional, 2. Tegucigalpa, F.M., Honduras: La Gaceta N° 32,990.

Policía Federal Argentina, (2012). Sistema Educativo Policial. Buenos Aires, Argentina: Policía Federal.

Ponce, Naranjo, E., I., (2018). La formación pedagógica del profesorado universitario. Diseño de una propuesta formativa para la Universidad Nacional de Chimborazo. Tesis Doctoral. Universitat de Barcelona, Programa de Doctorat en Educació i Societat. Recuperado de:
http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/128702/2/01.IPN_TESIS.pdf

Pons, Ernest & Albertí, Enoch, (2020). El Contexto Local y Global y el Marco Institucional de la Educación Superior. En: Turull, Max (coord.) (2020). Manual de docencia universitaria. Colección Educación universitaria. Primera Edición. Ediciones Octaedro,

S.L. Recuperado de:

<http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/166737/1/15213-Manual-de-docencia-universitaria-FINAL.pdf>

Putman, R. y Borko, H. (2000). Modelos de poder y regulación social en pedagogía. Barcelona: Pomares-Corredor.

Reiban, Barrera, R., E.; De la Rosa, Rodríguez, H. & Zeballos, Chang, J., M., (2017) Competencias investigativas en la Educación Superior. Revista Publicando, Vol. 4 N° 10. (1), pp. 395–405. Recuperado de:

https://revistapublicando.org/revista/index.php/crv/article/view/439/pdf_283

Rodrigues, Renata, (2013). El desarrollo de la práctica reflexiva sobre el quehacer docente, apoyada en el uso de un portafolio digital, en el marco de un programa de formación para académicos de la Universidad Centroamericana de Nicaragua. Tesis Doctoral. Universitat de Barcelona, Facultad de Pedagogía, Departamento de Teoría e Historia de la Educación, Programa de Doctorado Educación y Sociedad. Barcelona, España. Recuperado de: https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/108035/RRODRIGUES_TESIS.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Rodríguez, Betanzos, A., (2007). El perfil profesional del profesorado universitario: el caso de Quintana Roo. Tesis Doctoral. Universidad de Barcelona. Barcelona, Facultad de Pedagogía, Departamento de Didáctica y Organización Educativa, Programa de Doctorado Desarrollo Profesional e Institucional para la Calidad Educativa. Barcelona, España. Recuperado de: http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/41478/1/ARB_tesis.pdf

- Romero, Sandoval, A., A., (2019). Relación entre competencia profesional y mercado laboral. Hacia la mejora del perfil competencial en la educación superior. Tesis Doctoral. Universitat Autònoma de Barcelona, Departamento de Pedagogía Aplicada, Doctorado en Educación. España. Recuperado de https://ddd.uab.cat/pub/tesis/2019/hdl_10803_667372/aars1de1.pdf
- Rovira, A., (s.f.). Formación Integral del Profesorado. Hacia un desarrollo de competencias profesionales y de valores en los docentes.
- Ruiz, Bueno, C.; Mas, Torelló, Ó.; Tejada, Fernández, J. & Navío, A., (2008). Funciones y escenarios de actuación del profesor universitario. Apuntes para la definición del perfil basado en competencias. Revista de la Educación Superior. Vol. XXXVII (2), N° 146, pp. 115-132. Recuperado de: <http://www.scielo.org.mx/pdf/resu/v37n146/v37n146a8.pdf>
- Sacristán, J., G., (2009). ¿Qué significa el Currículum? Universidad de Valencia, España. Ediciones Morata, S. L.
- Salazar, Botello, C., M.; Chiang, Vega, M., M. & Muñoz, Jara, Y., A., (2016). Competencias docentes en la educación superior: un estudio empírico en la Universidad del Bio-Bío. Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación" Vol. 16 N. 1. DOI: <http://dx.doi.org/10.15517/aie.v16i1.22383>
- Salgado, Lévano, A., C., (2007). Investigación cualitativa: diseños, evaluación del rigor metodológico y retos Liberabit. Revista de Psicología, vol. 13, 2007, pp. 71-78 Universidad de San Martín de Porres Lima, Perú. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/686/68601309.pdf>

- Sánchez, S., M., (2012). Formación del Profesorado en la Atención a la Diversidad Afectivo-Sexual. Tesis Doctoral, Universidad Complutense de Madrid, Facultad de Educación, Departamento de Didáctica y Organización Escolar., Madrid, España. Recuperado de: <https://eprints.ucm.es/16718/1/T34011.pdf>
- Sánchez, Soberano, R., L., (2016) Esencia y estructura del concepto de competencias: análisis reflexivo. En: Corpotación Cimted, (Editor), (2016). El Enfoque basado en competencias. Gestión, innovación y prospectiva. Editorial CIMTED Corporación. Medellín Colombia.
- Sánchez-Parga, J., (2002). La Docencia Universitaria: especificidad, complejidad y alcances. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5968515.pdf>
- Santibañez, Velilla, J. & Sáenz de Jubera, Ocón, M., (2005). Aportaciones para mejorar la formación inicial del profesorado de educación secundaria desde la perspectiva de los alumnos del CAP. REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación. Vol. 3 N°1, pp. 726-742. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55130168>
- Sarramona, López, Jaume, (2004). Las competencias básicas en la educación obligatoria. Barcelona: CEAC educación. Actualidad pedagógica.
- Schwab, K., (2017). La Cuarta Revolución Industrial (Primera Edición ed.). Bogotá, Colombia: DEBATE.
- Secretaría de Derechos Humanos, Justicia, Gobernación y Descentralización, (15 de mayo de 2015). Ley de protección para las y los defensores de derechos humanos, periodistas,

comunicadores sociales y operadores de justicia. Gaceta N°33,730. Tegucigalpa, Honduras.

Secretaría de Estado en el Despacho de Seguridad, (2015). Marco Estratégico Institucional 2015-2022. Tegucigalpa, Honduras: Secretaría de Estado en el Despacho de Seguridad, Dirección de Planificación Estratégica Asuntos Internacionales y Cooperación Externa.

Secretaría de Estado en el Despacho de Seguridad, (2017). Ley Orgánica de la Secretaria de Seguridad y de la Policía Nacional. Tegucigalpa: SEDS.

Secretaría de Estado en el Despacho de Seguridad, (5 de junio de 2015 - 2022). Marco Estratégico Institucional. Tegucigalpa, Tegucigalpa, Honduras.

Secretaría de Estado en el Despacho de Seguridad, (9 de agosto de 2017). Centro de Escuelas Técnicas de Especialidades de la Policía Nacional. Tegucigalpa, Francisco Morazán, Honduras: La Gaceta N°34,412.

Sepúlveda, Obreque, A.; Opazo, Salvatierra., M., & Sáez, Sotomayor, D., (2014). El docente universitario: capacidades Pedagógicas para hacer clases, percepción de Sus protagonistas. REXE: "Revista de Estudios y Experiencias en Educación". UCSC. Vol. 13, No. 25, enero-julio, pp. 67-80. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/2431/243131249005.pdf>

Serrano, R., R., (2013). Identidad Profesional, Necesidades Formativas y Desarrollo de Competencias Docentes en la Formación Inicial del Profesorado de Secundaria. Universidad de Córdoba. Departamento de Educación, Departamento de Educación.

Córdoba: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Córdoba.
Recuperado de:
<https://helvia.uco.es/bitstream/handle/10396/11450/2013000000857.pdf?sequence=3&isAllowed=y>

Shulman, L., (1998). La construcción del conocimiento profesional docente. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.

Sistema de Educación Policial, (2013a). Reforma Integral para el Sistema de Educación Policial en Honduras (Primera Edición ed.). Tegucigalpa, Honduras: Ideas Litográficas.

Sistema de Educación Policial, (2013b). Metodología para la Reforma Integral del Sistema de Educación Policial (Primera edición ed.). Tegucigalpa, Honduras: Ideas Litográficas.

Sistema de Educación Policial, (2014). Reforma Educativa del SEP. Tegucigalpa, MDC, Honduras: SEP.

Sistema de Educación Policial, (2017). Modelo Pedagógico del Sistema de Educación Policial. Tegucigalpa, Honduras: Máster Impresión.

Sistema de Educación Policial. (2014). Documento Marco para la Reforma Integral del Sistema Educativo Policial. Tegucigalpa, MDC, Honduras: SEP.

Sistema Estadístico Policial en Línea, (11 de noviembre de 2015). Secretaría de Estado en el Despacho de Seguridad. Recuperado de: <http://www.transparencia-seguridad.gob.hn/>

Sistema Estadístico Policial en Línea, (28 de marzo de 2017). www.sepol.hn.

- Solar, M., I. & Sánchez, J., (2008) Modelos y Diseño Curricular por Competencias: Experiencia de la Universidad de Concepción – Chile. CINDA, (2008). Diseño curricular basado en competencias y aseguramiento de la calidad en la Educación Superior. Centro Interuniversitario de Desarrollo – CINDA, Grupo Operativo de Universidades Chilenas, Fondo de Desarrollo Institucional – MINEDUC – Chile. Santiago: CINDA. Recuperado de: <https://cinda.cl/publicacion/disenio-curricular-basado-en-competencias-y-aseguramiento-de-la-calidad-en-la-educacion-superior/>
- Solar, R., M., I., (2008). Diseños curriculares: Orientaciones y Trayectoria en las Reformas Educativas. En: CINDA, (2008). Diseño curricular basado en competencias y aseguramiento de la calidad en la Educación Superior. Centro Interuniversitario de Desarrollo – CINDA, Grupo Operativo de Universidades Chilenas, Fondo de Desarrollo Institucional – MINEDUC – Chile. Santiago: CINDA. Recuperado de: <https://cinda.cl/publicacion/disenio-curricular-basado-en-competencias-y-aseguramiento-de-la-calidad-en-la-educacion-superior/>
- Soleno, R., D., (2017). La Gestión Curricular en las Instituciones Educativas Policiales (Primera Edición ed.). Tegucigalpa, Honduras: Ideas Litográficas.
- Stenhouse, L., (1991). Investigación y Desarrollo del Curriculum. Tercera Edición. Madrid: Ediciones Morata.
- Suárez, Á. J. (2009). La Ciencia de Policía, Un estado del arte. Bogotá: Policía Nacional de Colombia.
- Suárez, J., M.; Almerich, G.; Gargallo, B. & Aliaga, F., (2010). Las competencias en TIC del profesorado y su relación con el uso de

los recursos tecnológicos. Archivos Analíticos de Políticas Educativas, 18 (10). Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/43768741_Las_competencias_en_TIC_del_profesorado_y_su_relacion_con_el_uso_de_los_recursos_tecnologicos

Tapia, Ccallo, V., V. & Tipula, Mamani, F., M., (2017). Desempeño docente y creencias pedagógicas del profesor Universitario en la Universidad Toribio Rodríguez de Mendoza de Amazonas – Perú. Revista COMUNI@CCIÓN v.8, n.2, jul – dic, pp. 72-80. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/4498/449854118001.pdf>

Tejada, Fernández, J. (2009). Competencias Docentes. Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado, 13 (2), 1-15. Universidad de Granada Granada, España <http://www.redalyc.org/pdf/567/56711798015.pdf>

Thomas, Knipping, M., T., (2015). Competencias Docentes del Profesorado de las Escuelas de Odontología de Santo Domingo. Tesis Doctoral. Universidad de Murcia. Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Murcia, España. Recuperado de: https://www.researchgate.net/profile/Maria_Teresa_Thomas/publication/311412433_Competencias_Docentes_del_profesorado_de_las_Escuelas_Odontologia_de_Santo_Domingo/links/5844e32108ae2d217566d642/Competencias-Docentes-del-profesorado-de-las-Escuelas-Odontologia-de-Santo-Domingo.pdf

Tobón, S. (2007). El enfoque complejo de las competencias y el diseño curricular. Revista Acción Pedagógica. Nº 16 / Enero - Diciembre, 2007 - pp. 14 - 28. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2968540>

- Tobon, Sergio, (2008). La formación basada en competencias en la educación superior: el enfoque complejo. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/329440312_La_formacion_basada_en_competencias_en_la_educacion_superior_el_enfoque_complejo
- Tobón, Sergio, (2010). Formación Basada en Competencia. Pensamiento complejo, currículo, didáctica y evaluación. Tercera Edición. ECOE Ediciones. Bogotá.
- Tobón, Sergio, (2013). Formación integral y competencias. Pensamiento complejo, currículo, didáctica y evaluación. Cuarta Edición. ECOE Ediciones. Bogotá.
- Triadó, Ivern, X., M.; Estebanell, Minguell, M.; Márquez, Cebrián, M., D. & Del Corral, Manuel De Villena, I., (2014). Identificación del perfil de competencia docente en educación superior. Evidencias para la elaboración de programas de formación continua del profesorado universitario. Revista española de pedagogía, año LXXII, N° 257, enero-abril 2014, pp. 55-76. Recuperado de: <https://revistadepedagogia.org/wp-content/uploads/2014/02/257-11.pdf>
- Vaca, Uribe, J., E.; Aguilar, Martínez, V.; Gutiérrez, Reyes, F., M.; Cano, Ruiz, A. & Bustamante, Santos, A., J., (2015). ¿Qué demonios son las competencias? Aportaciones del constructivismo clásico y contemporáneo. Universidad Veracruzana. Instituto de Investigaciones en Educación. Xalapa, Veracruz, México Recuperado de: <https://www.uv.mx/psicologia/files/2015/07/Vaca-Uribe-J.-Que-demonios-son-las-competencias.pdf>
- Velasco-Martínez, L., C. & Tójar, Hurtado, J., C., (2018). Uso de rúbricas en educación superior y evaluación de competencias. Profesorado,

Revista de currículum y formación del profesorado. VOL. 22, Nº 3 (Septiembre), pp. 183-208. Recuperado de: <https://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/53264/7998-22415-1-SM.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Velásquez, G. O. (2016). La Reforma Policial en Honduras. Ponencia, Tegucigalpa.

Viau, Marie-Laure (2007). La formación de formadores de docentes en Francia. La emergencia de nuevas formaciones profesionales universitarias. Revista Mexicana de Investigación Educativa. ABRIL-JUNIO 2007, Vol. 12, Nº 33, pp. 581-614. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6784168.pdf>

Villalobos, Torres, E. M., & Parés, Gutiérrez, I. (2017). Competencias Directivas Del Docente Universitario. Revista Panamericana de Pedagogía: Saberes y Quehaceres Del Pedagogo, (25), 227–245. Recuperado de: <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=fua&AN=128374937&lang=es&site=ehost-live>

Villardón-Gallego, L.; Yáñez-Marquina, L.; Flores-Moncada, L., & García-Montero, R., (2017). Desarrollo de competencias socio-profesionales en contextos vulnerables. El caso de Peñascal Kooperatiba. Revista Iberoamericana de Educación, vol. 74, pp. 147-170. OEI/CAEU.

Villarroel, V., A. & Bruna, D., V., (2017). Competencias Pedagógicas que Caracterizan a un Docente Universitario de Excelencia: Un Estudio de Caso que Incorpora la Perspectiva de Docentes y Estudiantes. Revista Formación Universitaria. Vol. 10(4), 75-96. doi: 10.4067/S0718-50062017000400008

Zabalza, Beraza, M., Á., (2003). Competencias docentes del profesorado universitario: calidad y desarrollo profesional. Madrid: Narcea.

Zabalza, Beraza, M., Á., (2011). Metodología docente, Revista de Docencia Universitaria, Vol. 9 N° 3, Octubre-Diciembre 2011, pp. 75-98. Recuperado de: <https://polipapers.upv.es/index.php/REDU/article/view/6150/6200>

Zabalza, M., A., (2012a). Las competencias en la formación del profesorado: de la teoría a las propuestas prácticas. Tendencias Pedagógicas (20). 1-32. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4105027.pdf>

ANEXOS



REPÚBLICA DE HONDURAS



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL FRANCISCO MORAZÁN

VICE RECTORÍA DE INVESTIGACIÓN Y POSTGRADO

DIRECCIÓN DE POSTGRADO

INSTRUMENTO PARA LA EVALUACIÓN DEL NIVEL DE DOMINIO DE LAS COMPETENCIAS PEDAGÓGICAS DE LOS DOCENTES DEL SISTEMA DE EDUCACIÓN POLICIAL

Tegucigalpa M.D.C. 2020

Presentación

La actual Reforma del Sistema de Educación Policial, abarca diversas esferas de la vida institucional. Uno de los principales aspectos que incluye la reforma educativa, tiene que ver con la formación de los docentes que se desempeñan en los diversos centros educativos.

Es por ello, que actualmente se está llevando a cabo una investigación sobre la **Evaluación del Nivel de Dominio de las Competencias Pedagógicas de los Docentes Universitarios del Sistema de Educación Policial**, en el marco del Doctorado Latinoamericano en Educación: Políticas Públicas y Profesión Docente, que se brinda en la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán.

Lo anterior se enmarca en la Política Educativa de la Policía Nacional de Honduras, específicamente, la Política 9: **Política de Profesionalización, Especialización e Institucionalización de la Docencia como un Campo Laboral con sentido de Desarrollo Profesional de Carrera.**

Por su lado, el Plan Estratégico de la Dirección de Educación Policial 2018-2020, en su **Línea Estratégica 5: Profesionalización de Docentes e Instructores de la DNEP**, prescribe la necesidad de evaluar las Competencias Pedagógicas que poseen los docentes que se desempeñan en el Sistema de Educación Policial y la necesidad de establecer un Plan de Mejoramiento.

En consecuencia, el presente instrumento tiene como propósito recolectar la información necesaria relacionada con el dominio de las competencias pedagógicas de los docentes que se desempeñan en el Sistema de Educación Policial.

La información permitirá elaborar una propuesta de Desarrollo Profesional Docente mediante el mejoramiento de la Formación Pedagógica, que permita elevar la calidad de las prácticas pedagógicas de los centros de educación policial.

INSTRUCCIONES: El cuestionario contiene una serie de preguntas y de afirmaciones, cada una de las cuales tiene diversas categorías de respuesta. Le solicitamos que lea con atención cada una de ellas y proporcione una respuesta sincera y honesta. Recuerde que no hay respuestas correctas o incorrectas. Estas simplemente reflejan su opinión.

Gracias por su colaboración.

I. DATOS GENERALES (Marque con una X según corresponda)

a) Género:	b) Edad:	c) Institución donde labora
Masculino	25 a 30 años	_____
_____	_____	
Femenino	31 a 41 años	
_____	_____	
	42 a 52 años	

	53 o más años	

e) Años de servicio docente:

1 a 5 años	_____
6 a 11 años	_____
12 a 17 años	_____
18 a 23 años	_____
24 o más años	_____

h) Estudios

	Licenciado (a) en: _____
	Especialidad en: _____
	Maestría en: _____
	Doctorado en: _____
	Otros: _____

II. SOBRE SUS ACTIVIDADES DE FORMACIÓN

Marque con una X según corresponda

	Ninguna	De 1 a 4 horas	De 5 a 10 horas	De 10 a 15 horas	Más de 15 horas
a) Número de horas semanales que le quedan libres, después de su jornada de trabajo como docente					
b) Número de horas semanales que estaría dispuesto a dedicar en actividades formales de formación como Docente Universitario.					

c) ¿Realiza actividades de formación relacionadas con la Docencia Universitaria?

SI _____ NO _____

En caso que la respuesta sea

Sí, marque con una X según corresponda

	Ninguna	De 1 a 4 horas	De 5 a 10 horas	De 10 a 15 horas	Más de 15 horas

d) Número de horas semanales que dedica a actividades de formación continua relacionadas con la docencia.					
---	--	--	--	--	--

e) En caso de que la respuesta sea Sí, ¿qué tipo de actividades formativas realiza?

☐	Lecturas generales relacionadas con temas de Educación Superior
☐	Lecturas específicas con temas de formación en Docencia Universitaria
☐	Grupos de estudio y trabajo
☐	Participación en investigaciones con colegas universitarios
☐	Asistencia a cursos, seminarios y talleres de formación docente universitaria
☐	Diplomados, cursos o seminarios relacionados con la gestión de la Educación Superior
☐	Diplomados, cursos o seminarios relacionados con la investigación en la Educación Superior
☐	Otros (especifique): _____.
☐	Ninguna

f) Describa los cursos de formación relacionados con la docencia universitaria que haya tomado y el grado de utilidad para el ejercicio de la función como docente, según la siguiente escala del 1 al 5: (1) Nada; (2) Poco; (3) Suficiente; (4) Bastante; (5) Mucho

CURSO	INSTANCIA QUE LO DICTÓ/CERTIFICÓ	# DE HORAS	UTILIDAD				
			1	2	3	4	5

III. MODALIDAD DE LA FORMACIÓN

a) Momento en el que recibió, ha recibido o recibe la formación:

☐	Antes de desempeñar el cargo de docente o directivo
☐	Durante el ejercicio del cargo de docente o directivo

b) Horario en el que recibió, ha recibido o recibe la formación:

☐	Horario matutino	<i>En horario laboral</i>
☐	Horario vespertino	
☐	Horario nocturno	<i>Fuera del horario laboral</i>
☐	Fines de semana	
☐	En vacaciones	

c) La modalidad a través de la que recibió, ha recibido o recibe la formación:

☐	Presencial
☐	Semi presencial
☐	A distancia (en línea)

IV. COMPETENCIAS PEDAGÓGICAS PARA EL EJERCICIO DE LA DOCENCIA UNIVERSITARIA EN EL SISTEMA DE EDUCACIÓN POLICIAL

Especifique cuál es el nivel de dominio de las siguientes competencias, según la siguiente escala:

1. Alto 2. Medio 3. Bajo 4. Nulo

NIVEL DE DOMINIO DE COMPETENCIAS PEDAGÓGICAS	Nivel De Dominio			
	1	2	3	4
COMPETENCIA DE FUNDAMENTO PEDAGÓGICO GENERAL				
1. Conoce la naturaleza de la Pedagogía Universitaria.				
2. Conoce la naturaleza de la Didáctica Universitaria.				
3. Conoce y aplica las teorías del currículum universitario.				
4. Conoce la naturaleza de la Transposición Didáctica en el nivel Universitario.				
5. Maneja los fundamentos de la Gestión Universitaria.				
6. Maneja los fundamentos de la Investigación aplicada al campo universitario.				
7. Maneja los fundamentos de la Vinculación Universidad-Comunidad.				
8. Conoce la naturaleza del Currículum Universitario.				
9. Conoce la naturaleza del financiamiento de la educación universitaria.				
10. Maneja los fundamentos pedagógicos de las diferentes alternativas para la Planificación Didáctica.				
11. Maneja adecuadamente los diferentes Modelos de Planificación Didáctica para la Educación Superior.				
12. Maneja los fundamentos y procedimientos para la enseñanza basada en competencias en la Educación Superior.				
13. Conoce los fundamentos y modelos de evaluación de aprendizajes aplicados a la Educación Superior.				

14. Conoce los principales enfoques epistemológicos aplicados a la investigación educativa.				
15. Conoce y aplica herramientas didácticas relacionadas con el campo disciplinario en el cual se desempeña.				
COMPETENCIAS PEDAGÓGICO-DIDÁCTICAS				
16. Selecciona y define las secuencias didácticas según el Modelo Pedagógico establecido por la institución educativa.				
17. Maneja técnicas y procedimientos para la Planificación Didáctica de clases magistrales.				
18. Maneja técnicas y procedimientos para la Planificación Didáctica de seminarios.				
19. Maneja técnicas y procedimientos para la Planificación Didáctica de laboratorios.				
20. Maneja técnicas y procedimientos para la Planificación Didáctica de talleres.				
21. Maneja técnicas y procedimientos para la Planificación Didáctica de Enseñanza Basada en Proyectos.				
22. Maneja técnicas y procedimientos para la Planificación Didáctica de Enseñanza Basada en Estudio de Caso.				
23. Maneja técnicas y procedimientos para la Planificación Didáctica de Enseñanza Basada en Mapas Conceptuales.				
24. Maneja técnicas y procedimientos para la Planificación Didáctica de la Enseñanza Basada en Resolución de Problemas.				
25. Diseña y desarrolla estrategias, técnicas y procedimientos para la enseñanza y evaluación basada en clases magistrales.				

26. Diseña y desarrolla estrategias, técnicas y procedimientos para la enseñanza y evaluación de seminarios.				
27. Diseña y desarrolla estrategias, técnicas y procedimientos para la enseñanza y evaluación de laboratorios.				
28. Diseña y desarrolla estrategias, técnicas y procedimientos para la enseñanza y evaluación de talleres.				
29. Diseña y desarrolla estrategias, técnicas y procedimientos para la enseñanza y evaluación Basada en Proyectos.				
30. Diseña y desarrolla estrategias, técnicas y procedimientos para la enseñanza y evaluación Basada en Estudio de Caso.				
31. Diseña y desarrolla estrategias, técnicas y procedimientos para la enseñanza y evaluación Basada en Mapas Conceptuales.				
32. Diseña y desarrolla estrategias, técnicas y procedimientos para la enseñanza y evaluación basada en Resolución de Problemas.				
33. Diseña y usa material didáctico tanto físico como digital para el desarrollo de sus clases de Enseñanza y Evaluación Basada en Competencias.				
COMPETENCIAS INVESTIGATIVAS				
34. Conoce las principales corrientes epistemológicas que marcan el desarrollo del conocimiento científico y sus implicaciones en la investigación educativa.				
35. Domina la metodología cuantitativa y cualitativa aplicada a la investigación educativa.				
36. Conoce y aplica la triangulación metodológica como alternativa para la investigación en el campo de la Educación Superior.				

37. Posee capacidad para buscar, procesar, aprender y actualizarse con información de fuentes diversas.				
38. Diseña proyectos de investigación utilizando diversas estrategias metodológicas.				
39. Gestiona proyectos de investigación para generar procesos de innovación y generación de conocimientos en el campo de la Educación Superior.				
40. Evalúa proyectos de investigación de naturaleza diversa según los objetivos institucionales.				
41. Diseña y aplica diversos instrumentos de investigación en el campo de la investigación educativa.				
42. Diseña y desarrolla proyectos de investigación con un equipo de alumnos-investigadores, según necesidades institucionales.				
COMPETENCIAS DIRECTIVAS				
43. Conoce la historia de la administración educativa y los criterios para organizar las instituciones educativas.				
44. Conoce el paradigma de Gestión Educativa y su impacto en el nivel superior.				
45. Diseña y desarrolla las principales herramientas de Gestión Educativa en el nivel superior.				
46. Desarrolla procesos de Gestión Institucional que promuevan la innovación, el cambio y la transformación en las instituciones de Educación Superior.				
47. Conoce y aplica los fundamentos en el proceso de supervisión educativa en el nivel universitario.				
48. Diseña, ejecuta, monitorea y evalúa proyectos estratégicos que promuevan el mejoramiento institucional.				
49. Domina procedimientos para evaluar la cultura y el clima organizacional de las instituciones educativas del nivel de Educación Superior.				

50. Identifica y caracteriza los diferentes estilos de dirección y su impacto en la calidad educativa del nivel de Educación Superior.				
51. Conoce los fundamentos, procedimientos, roles y tareas que conforman la función directiva en las instituciones de Educación Superior.				
52. Promueve procesos de innovación y cambio en instituciones de Educación Superior.				
53. Domina los fundamentos y las técnicas para la resolución de conflictos en las instituciones de Educación Superior.				
54. Domina la negociación como competencia directiva en el contexto de un proceso de transformación institucional.				
55. Domina los fundamentos y procedimientos de Gestión Curricular que posibilite el mejoramiento de los aprendizajes.				
56. Domina fundamentos y procedimientos para la adecuada Gestión Comunitaria desde las instituciones de Educación Superior.				
COMPETENCIAS DIGITALES				
57. Usa herramientas ofimáticas (Documentos, Hojas de Cálculo, Diapositivas)				
58. Usa herramientas para búsqueda de información digital (Google, Bing, Yahoo Search, DuckDuckGo, etc.)				
59. Usa herramientas para diagramas (esquemas mentales, infografías, diagramas visuales)				
60. Usa herramientas de para educación virtual (Google classroom, Moodle, Chamilo, etc.)				
61. Usa herramientas para video conferencia (Skype, Zoom, Cisco WebEx, Google Meet, etc.)				
62. Usa herramientas de redacción compartida online (Google Docs, Office 365, Zoho, etc.)				

63. Usa herramientas para compartir archivos (One Drive, Google Drive, Dropbox, WeTransfer, etc.)				
64. Usa herramientas de diseño simples (Publisher, Dia, Express, etc.)				
65. Usa herramientas para comunicarse, debatir y colaborar (Blogger, Wordpress, Wikispaces, Stormboard)				
66. Usa herramientas para organizar el trabajo (Google Calendar, Hightrack, Workflowy)				
67. Usa herramientas para redes sociales (Facebook, Twitter, Instagram, Linkedin, etc.)				
COMPETENCIAS SOCIALES				
68. Conoce los fundamentos y procedimientos para fomentar los valores relacionados con la identidad institucional de la Policía Nacional de Honduras.				
69. Desarrolla procesos de socialización secundaria respetando el sentido de pertenencia a la institución policial.				
70. Aplica e inculca principios éticos y morales en la comunidad escolar y respeta la diversidad.				
71. Desarrolla proyectos, estrategias y procedimientos para la construcción de la Identidad Profesional Policial.				
72. Desarrolla herramientas para garantizar el respeto a los Derechos Humanos de los alumnos que se forman en el Sistema de Educación Policial.				
73. Diseña estrategias que promuevan procesos de inclusión educativa en contextos de educación policial.				
74. Desarrolla estrategias para fomentar el proceso de respeto a la diversidad con énfasis en grupos en condición de vulnerabilidad.				
75. Genera procesos pedagógicos para definir estrategias de resolución de conflictos en el campo de actuación policial.				

76. Diseña y desarrolla estrategias para diagnosticar posibles situaciones de conflicto en el aula.				
77. Evalúa procesos y procedimientos para la actuación docente y la formación de competencias en el campo de la resolución de conflictos.				
78. Escucha a los estudiantes para resolver problemas de aprendizaje				

¡MUCHAS GRACIAS!



REPÚBLICA DE HONDURAS
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL FRANCISCO MORAZÁN
VICE RECTORÍA DE INVESTIGACIÓN Y POSTGRADO
DIRECCIÓN DE POSTGRADO
DOCTORADO LATINOAMERICANO EN EDUCACIÓN:
POLÍTICAS PÚBLICAS Y PROFESIÓN DOCENTE

**INSTRUMENTO PARA EVALUAR EL NIVEL DE
IMPORTANCIA QUE TIENEN LAS
COMPETENCIAS PEDAGÓGICAS DE LOS
DOCENTES UNIVERSITARIOS QUE SE
DESEMPEÑAN EN EL SISTEMA DE
EDUCACIÓN POLICIAL**

Tegucigalpa M.D.C. 2020

Presentación

La actual Reforma del Sistema de Educación Policial, abarca diversas esferas de la vida institucional. Uno de los principales aspectos que incluye la reforma educativa, tiene que ver con la formación de los docentes que se desempeñan en los diversos centros educativos.

Es por ello, que actualmente se está llevando a cabo una investigación sobre la **Evaluación del Nivel de Dominio de las Competencias Pedagógicas de los Docentes Universitarios del Sistema de Educación Policial**, en el marco del Doctorado Latinoamericano en Educación: Políticas Públicas y Profesión Docente, que se brinda en la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán.

Lo anterior se enmarca en la Política Educativa de la Policía Nacional de Honduras, específicamente, la Política 9: **Profesionalización, Especialización e Institucionalización de la Docencia como un Campo Laboral con sentido de Desarrollo Profesional de Carrera.**

Por su lado, el Plan Estratégico de la Dirección de Educación Policial 2018-2020, en su **Línea Estratégica 5: Profesionalización de Docentes e Instructores de la DNEP**, prescribe la necesidad de evaluar las Competencias Pedagógicas que poseen los docentes que se desempeñan en el Sistema de Educación Policial y la necesidad de establecer un Plan de Mejoramiento.

En consecuencia, el presente instrumento tiene como propósito recolectar la información necesaria relacionada con el Nivel de Importancia que tienen las Competencias Pedagógicas de los docentes que se desempeñan en el Sistema de Educación Policial.

INSTRUCCIONES: El cuestionario contiene una serie de preguntas y de afirmaciones, cada una de las cuales tiene diversas categorías de respuesta. Le solicitamos que lea con atención cada una de ellas y proporcione una respuesta sincera y honesta. Recuerde que no hay respuestas correctas o incorrectas. Estas simplemente reflejan su opinión.

Gracias por su colaboración

Especifique cuál considera usted que es el nivel de importancia de las Competencias Pedagógicas, según la siguiente escala:

1. Muy Importante 2. Medianamente Importante
3. Poco Importante 4. Nada Importante

NIVEL DE IMPORTANCIA DE LAS COMPETENCIAS PEDAGÓGICAS	NIVEL DE IMPORTANCIA			
	1	2	3	4
Conoce la naturaleza de la Pedagogía Universitaria.				
Conoce la naturaleza de la Didáctica Universitaria.				
Conoce y aplica las teorías del currículum universitario.				
Conoce la naturaleza de la Transposición Didáctica en el nivel Universitario.				
Maneja los fundamentos de la Gestión Universitaria.				
Maneja los fundamentos de la Investigación aplicada al campo universitario.				
Maneja los fundamentos de la Vinculación Universidad-Comunidad.				
Conoce la naturaleza del Currículum Universitario.				
Conoce la naturaleza del financiamiento de la educación universitaria.				
Maneja los fundamentos pedagógicos de las diferentes alternativas para la Planificación Didáctica.				
Maneja adecuadamente los diferentes Modelos de Planificación Didáctica para la Educación Superior.				
Maneja los fundamentos y procedimientos para la enseñanza basada en competencias en la Educación Superior.				
Conoce los fundamentos y modelos de evaluación de aprendizajes aplicados a la Educación Superior.				

Conoce los principales enfoques epistemológicos aplicados a la investigación educativa.				
Conoce y aplica herramientas didácticas relacionadas con el campo disciplinario en el cual se desempeña.				
Selecciona y define las secuencias didácticas según el Modelo Pedagógico establecido por la institución educativa.				
Maneja técnicas y procedimientos para la Planificación Didáctica de clases magistrales.				
Maneja técnicas y procedimientos para la Planificación Didáctica de seminarios.				
Maneja técnicas y procedimientos para la Planificación Didáctica de laboratorios.				
Maneja técnicas y procedimientos para la Planificación Didáctica de talleres.				
Maneja técnicas y procedimientos para la Planificación Didáctica de Enseñanza Basada en Proyectos.				
Maneja técnicas y procedimientos para la Planificación Didáctica de Enseñanza Basada en Estudio de Caso.				
Maneja técnicas y procedimientos para la Planificación Didáctica de Enseñanza Basada en Mapas Conceptuales.				
Maneja técnicas y procedimientos para la Planificación Didáctica de la Enseñanza Basada en Resolución de Problemas.				
Diseña y desarrolla estrategias, técnicas y procedimientos para la enseñanza y evaluación basada en clases magistrales.				
Diseña y desarrolla estrategias, técnicas y procedimientos para la enseñanza y evaluación de seminarios.				
Diseña y desarrolla estrategias, técnicas y procedimientos para la enseñanza y evaluación de laboratorios.				
Diseña y desarrolla estrategias, técnicas y procedimientos para la enseñanza y evaluación de talleres.				

Diseña y desarrolla estrategias, técnicas y procedimientos para la enseñanza y evaluación Basada en Proyectos.				
Diseña y desarrolla estrategias, técnicas y procedimientos para la enseñanza y evaluación Basada en Estudio de Caso.				
Diseña y desarrolla estrategias, técnicas y procedimientos para la enseñanza y evaluación Basada en Mapas Conceptuales.				
Diseña y desarrolla estrategias, técnicas y procedimientos para la enseñanza y evaluación basada en Resolución de Problemas.				
Diseña y usa material didáctico tanto físico como digital para el desarrollo de sus clases de Enseñanza y Evaluación Basada en Competencias.				
Conoce las principales corrientes epistemológicas que marcan el desarrollo del conocimiento científico y sus implicaciones en la investigación educativa.				
Domina la metodología cuantitativa y cualitativa aplicada a la investigación educativa.				
Conoce y aplica la triangulación metodológica como alternativa para la investigación en el campo de la Educación Superior.				
Posee capacidad para buscar, procesar, aprender y actualizarse con información de fuentes diversas.				
Diseña proyectos de investigación utilizando diversas estrategias metodológicas.				
Gestiona proyectos de investigación para generar procesos de innovación y generación de conocimientos en el campo de la Educación Superior.				
Evalúa proyectos de investigación de naturaleza diversa según los objetivos institucionales.				
Diseña y aplica diversos instrumentos de investigación en el campo de la investigación educativa.				

Diseña y desarrolla proyectos de investigación con un equipo de alumnos-investigadores, según necesidades institucionales.				
Conoce la historia de la administración educativa y los criterios para organizar las instituciones educativas.				
Conoce el paradigma de Gestión Educativa y su impacto en el nivel superior.				
Diseña y desarrolla las principales herramientas de Gestión Educativa en el nivel superior.				
Desarrolla procesos de Gestión Institucional que promuevan la innovación, el cambio y la transformación en las instituciones de Educación Superior.				
Conoce y aplica los fundamentos en el proceso de supervisión educativa en el nivel universitario.				
Diseña, ejecuta, monitorea y evalúa proyectos estratégicos que promuevan el mejoramiento institucional.				
Domina procedimientos para evaluar la cultura y el clima organizacional de las instituciones educativas del nivel de Educación Superior.				
Identifica y caracteriza los diferentes estilos de dirección y su impacto en la calidad educativa del nivel de Educación Superior.				
Conoce los fundamentos, procedimientos, roles y tareas que conforman la función directiva en las instituciones de Educación Superior.				
Promueve procesos de innovación y cambio en instituciones de Educación Superior.				
Domina los fundamentos y las técnicas para la resolución de conflictos en las instituciones de Educación Superior.				
Domina la negociación como competencia directiva en el contexto de un proceso de transformación institucional.				

Domina los fundamentos y procedimientos de Gestión Curricular que posibilite el mejoramiento de los aprendizajes.				
Domina fundamentos y procedimientos para la adecuada Gestión Comunitaria desde las instituciones de Educación Superior.				
Usa herramientas ofimáticas (Documentos, Hojas de Cálculo, Diapositivas)				
Usa herramientas para búsqueda de información digital (Google, Bing, Yahoo Search, DuckDuckGo, etc.)				
Usa herramientas para diagramas (esquemas mentales, infografías, diagramas visuales)				
Usa herramientas de para educación virtual (Google classroom, Moodle, Chamilo, etc.)				
Usa herramientas para video conferencia (Skype, Zoom, Cisco WebEx, Google Meet, etc.)				
Usa herramientas de redacción compartida online (Google Docs, Office 365, Zoho, etc.)				
Usa herramientas para compartir archivos (One Drive, Google Drive, Dropbox, WeTransfer, etc.)				
Usa herramientas de diseño simples (Publisher, Dia, Express, etc.)				
Usa herramientas para comunicarse, debatir y colaborar (Blogger, Wordpress, Wikispaces, Stormboard)				
Usa herramientas para organizar el trabajo (Google Calendar, Hightrack, Workflowy)				
Usa herramientas para redes sociales (Facebook, Twitter, Instagram, LinkedIn, etc.)				
Conoce los fundamentos y procedimientos para fomentar los valores relacionados con la identidad institucional de la Policía Nacional de Honduras.				

Desarrolla procesos de socialización secundaria respetando el sentido de pertenencia a la institución policial.				
Aplica e inculca principios éticos y morales en la comunidad escolar y respeta la diversidad.				
Desarrolla proyectos, estrategias y procedimientos para la construcción de la Identidad Profesional Policial.				
Desarrolla herramientas para garantizar el respeto a los Derechos Humanos de los alumnos que se forman en el Sistema de Educación Policial.				
Diseña estrategias que promuevan procesos de inclusión educativa en contextos de educación policial.				
Desarrolla estrategias para fomentar el proceso de respeto a la diversidad con énfasis en grupos en condición de vulnerabilidad.				
Genera procesos pedagógicos para definir estrategias de resolución de conflictos en el campo de actuación policial.				
Diseña y desarrolla estrategias para diagnosticar posibles situaciones de conflicto en el aula.				
Evalúa procesos y procedimientos para la actuación docente y la formación de competencias en el campo de la resolución de conflictos.				
Escucha a los estudiantes para resolver problemas de aprendizaje				

¡MUCHAS GRACIAS!



REPÚBLICA DE HONDURAS
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL FRANCISCO MORAZÁN
VICE RECTORÍA DE INVESTIGACIÓN Y POSTGRADO
DIRECCIÓN DE POSTGRADO
DOCTORADO LATINOAMERICANO EN EDUCACIÓN:
POLÍTICAS PÚBLICAS Y PROFESIÓN DOCENTE

**ENTREVISTA A PROFUNDIDAD PARA EL
EQUIPO DIRECTIVO DEL SISTEMA DE
EDUCACIÓN POLICIAL EN EL MARCO DE
LA INVESTIGACIÓN: EVALUACIÓN DEL
NIVEL DE DOMINIO DE LAS
COMPETENCIAS PEDAGÓGICAS DE LOS
DOCENTES DEL SISTEMA DE
EDUCACIÓN POLICIAL**

Tegucigalpa M.D.C. 2020

Presentación

La actual Reforma del Sistema de Educación Policial, abarca diversas esferas de la vida institucional. Uno de los principales aspectos que incluye la reforma educativa, tiene que ver con la formación de los docentes que se desempeñan en los diversos centros educativos.

Es por ello, que actualmente se está llevando a cabo una investigación sobre la **Evaluación del Nivel de Dominio de las Competencias Pedagógicas de los Docentes Universitarios del Sistema de Educación Policial**, en el marco del Doctorado Latinoamericano en Educación: Políticas Públicas y Profesión Docente, que se brinda en la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán.

Lo anterior se enmarca en la Política Educativa de la Policía Nacional de Honduras, específicamente, la Política 9: **Política de Profesionalización, Especialización e Institucionalización de la Docencia como un Campo Laboral con sentido de Desarrollo Profesional de Carrera.**

Por su lado, el Plan Estratégico de la Dirección de Educación Policial 2018-2020, en su **Línea Estratégica 5: Profesionalización de Docentes e Instructores de la DNEP**, prescribe la necesidad de evaluar las Competencias Pedagógicas que poseen los docentes que se desempeñan en el Sistema de Educación Policial y la necesidad de establecer un Plan de Mejoramiento.

En consecuencia, la presente entrevista tiene como propósito recolectar la información necesaria relacionada con el dominio de las competencias pedagógicas de los docentes que se desempeñan en el Centro de Educación Policial que usted dirige o asesora.

La información permitirá elaborar una propuesta de Desarrollo Profesional Docente mediante el mejoramiento de la Formación Pedagógica, que permita elevar la calidad de las prácticas pedagógicas de los centros de educación policial.

PROPÓSITO: La presente entrevista se desarrolla con el propósito de conocer su opinión en relación a la evaluación de las Competencias Pedagógicas de los docentes del Sistema de Educación Policial. Es una investigación que tiene como propósito conocer el nivel de dominio de las Competencias Pedagógicas que tienen los docentes que se desempeñan en los diferentes centros de estudio del SEP. Por la naturaleza de su cargo, su participación es muy valiosa.

Gracias por su colaboración.

I. INSTRUCCIONES

Se le solicita leer cada una de las interrogantes y responda de manera objetiva. Los datos serán analizados de manera confidencial para respetar su opinión. Se le agradece su valiosa colaboración para contestar el instrumento.

1. ¿Según su criterio, cuál es la importancia del campo de las Competencias Pedagógicas que deben poseer los docentes universitarios y cuáles Competencias Pedagógicas considera prioritarias para el buen desempeño docente?
2. ¿Cuál es la percepción que usted tiene sobre el dominio de las Competencias Pedagógicas que tienen los docentes de su centro educativo policial?
3. ¿Como directivo, induce a la implementación en la práctica docente: estrategias de aprendizaje de acuerdo al Modelo Pedagógico con enfoque en competencias profesionales policiales del Sistema de Educación Policial. Enumere las que más utiliza?
4. ¿Cómo debe ser la relación entre el proceso de enseñanza – aprendizaje y el uso idóneo de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación en la actualidad? Mencione sus principales acciones.
5. ¿Cómo contribuye desde su cargo directivo, al desarrollo de competencias en los estudiantes, conociendo lo prescrito en el perfil de egreso de los Planes de Estudio?

6. ¿Cómo gestiona el fomento de la etica y la moral en la construccion de la nueva identidad profesional de los futuros egresados de los centros educativos del SEP?
7. ¿Considera que el SEP, requiere de un Plan Maestro de capacitación en materia de Competencias Pedagogicas dirigido a sus profesionales?
8. ¿Qué herramientas de enseñanza fomenta usted para que los docentes se desempeñen según lo prescrito por el Modelo Pedagógico del SEP?