

**INSTITUTO SUPERIOR MINERO METALÚRGICO DE MOA  
“DR. ANTONIO NÚÑEZ JIMÉNEZ”  
CENTRO DE ESTUDIOS PEDAGÓGICOS**

**Procedimiento para la determinación de las competencias  
del profesor universitario en el ISMMM**

**Tesis en opción al Título Académico de Máster en**

**Educación Superior**

**AUTORA:** Lic. MILAGRO DEL ROSARIO LEYVA PINO

**TUTORA:** Profesora Titular, Doctora en Ciencias Elsi Amalia Ferrer  
Carbonell

**2017**

# *Dedicatoria*

A nuestro Comandante en Jefe Fidel Castro Ruz, por ser ejemplo imperecedero.

A mis hijos Erick, Eduardito y Vivi, por ser mi fuente de inspiración y darle sentido a mi vida.

A mi esposo Eduardo, por su apoyo, aliento y elogio constantes.

A mi abuelita Cruz, por todo el amor que me dio, por enseñarme a ser perseverante y a enfrentar la vida con fuerza de voluntad.

A mis padres, Aurora y Roger, por su afán de que siguiera estudiando para ser independiente.

A mi padre profesional, Subhash C. Karkhanis, por haberme elegido para compartir su conocimiento.

A mis amigos, los que han creído en mí, los que han estado en las buenas y en las malas.

A todos los maestros y profesores, sin ellos no hay sociedad sostenible.

# *Agradecimientos*

A Dios y a la vida por darme la oportunidad de volver a empezar.

A mi esposo por su apoyo incondicional.

A mis hijos por el tiempo que me han cedido y las muestras constantes de amor.

A mis compañeros de trabajo, por apoyarme y animarme.

A mi tutora por guiarme en este nuevo empeño.

A los que confiaron en mí y a los que no, porque todos me dieron energía para seguir adelante.

## RESUMEN

El estudio de la gestión de los recursos humanos docentes ha permitido evidenciar su evolución desde enfoques rígidos y funcionales a flexibles y sistémicos. La gestión por competencia es el nuevo paradigma de la educación y de la Gestión de Recursos Humanos, convirtiéndose en puente entre el sector laboral y el formativo.

La gestión adecuada del profesor en la universidad contemporánea es decisiva para garantizar su correcto desempeño y por tanto una mejor calidad del proceso de enseñanza – aprendizaje. Durante la investigación se ha constatado que la gestión de los recursos humanos en el Instituto Superior Minero Metalúrgico de Moa (ISMMM) se realiza fundamentalmente atendiendo a elementos legales y aspectos de carácter funcional. Es por ello que surge el problema a investigar: ¿Cómo aumentar la calidad del personal docente en el ISMMM que garantice un mejor desempeño? Para lo que se propone el desarrollo del objetivo general: diseñar un procedimiento para la identificación de las competencias del profesor universitario en el ISMMM, que contribuya a elevar los resultados del desempeño del mismo.

El procedimiento propuesto se desglosa en cinco fases y once pasos que orienta de manera precisa al comité de competencias del centro para la identificación de las competencias del profesor universitario por categoría docente. También se brinda una guía de competencias docentes, como herramienta de referencia, a partir del análisis y revisión de dieciocho propuestas nacionales e internacionales.

Para la valoración del procedimiento se emplearon las encuestas, las entrevistas y un taller de socialización.

<b>INDICE</b>		<b>Páginas</b>
<b>INTRODUCCIÓN</b>		1
<b>Capítulo I</b>	<b>LA GESTIÓN POR COMPETENCIAS DEL PROFESORADO EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR</b>	9
1.1	Caracterización epistemológica y praxiológica de la gestión por competencias en la docencia	9
1.2	Periodización y características de la gestión de los recursos humanos docentes en la Educación Superior Cubana	24
1.3	Caracterización de la gestión de los recursos humanos docentes en el Instituto Superior Minero Metalúrgico de Moa (ISMMM)	31
<b>Capítulo II</b>	<b>PROCEDIMIENTO PARA LA IDENTIFICACION DE LAS COMPETENCIAS DEL PROFESOR UNIVERSITARIO EN EL ISMMM</b>	40
2.1	Las competencias profesionales docentes	40
2.2	Premisas conceptuales necesarias para el diseño del procedimiento	46
2.3	Procedimiento para la identificación de las competencias del profesor universitario en el ISMMM	48
2.4	Valoración de la factibilidad y pertinencia científico-metodológica de los principales resultados de la investigación	71
<b>CONCLUSIONES</b>		76
<b>RECOMENDACIONES</b>		77
<b>BIBLIOGRAFÍA</b>		
<b>ANEXOS</b>		

## INTRODUCCIÓN

La Gestión de los Recursos Humanos (GRH)<sup>1</sup> ha transitado por un proceso evolutivo muy acorde a la época, desde la segunda revolución industrial a finales del siglo XIX, donde el hombre se consideraba como un costo, hasta el siglo XXI, momento en que las personas son vistas como recurso estratégico y fuente de ventaja competitiva.

Este esencial recurso ha pasado de un rol prácticamente ignorado a una posición clave y decisiva para el éxito de las organizaciones. El desarrollo de la ciencia y la técnica, muy particularmente de la informática y las telecomunicaciones, así como la globalización del mercado han confirmado la ineludible necesidad de potenciar el recurso humano como única forma de marcar la diferencia en un mundo cada más dinámico y cambiante. "(...) la ventaja competitiva básica de las empresas en el mundo globalizado del porvenir, en el mundo de inicios del Siglo XXI, no radicará en sus recursos materiales ni en específico en los recursos energéticos, no radicará en sus recursos financieros, y ni tan siquiera en la tecnología, que la ventaja competitiva básica de las empresas a inicios del nuevo milenio definitivamente radicará en el nivel de formación (competencia) y gestión de sus recursos humanos "(Cuesta, 2010:50).

El afán de lograr la ventaja competitiva ha conllevado al estudio y diseño de diversos enfoques que, enmarcados en su contexto histórico, han tratado de encontrar la manera de potenciar al capital humano. "Como resultado de la ocurrencia de un conjunto de hechos sociales, económicos y tecnológicos la GCH ha ido evolucionando desde enfoques restrictivos y funcionales, hasta la introducción de modernos enfoques de gestión para garantizar una respuesta efectiva de las organizaciones a las exigencias del entorno, entre los que se encuentran el estratégico, el por procesos y el por competencias" (Reyes, L. 2011).

Las organizaciones empresariales han sido las primeras en adoptar los nuevos enfoques, dado fundamentalmente por la necesaria adaptación a entornos mucho más competitivos, cambiantes y dinámicos. Sin embargo, las instituciones de educación superior no están exentas del complejo proceso que implica la GCH, que

---

<sup>1</sup> A los efectos del presente trabajo se consideran sinónimos Gestión de los Recursos Humanos y Gestión del Capital Humano.

unido a (...) fenómenos de globalización, reformas económicas y la evolución que ha venido sucediendo en las sociedades y en las instituciones, en ciclos cada vez más rápidos hace que las universidades, se vean en la necesidad de adaptar e innovar sus procesos para adecuarse a las nuevas y siempre cambiantes condiciones del contexto (Díaz Méndez, 2010 cit. Reyes, L. 2011).

Según aborda Horruitiner Silva, 2006, algunas cualidades de la universidad actual, surgidas a fines del pasado siglo y acentuadas en el presente son: masificación, disminución del financiamiento estatal, pérdida de autonomía, formación integral, nuevos escenarios tecnológicos, pérdida de exclusividad, redefinición de los saberes. Atendiendo a lo anterior, la masificación implica que la universidad garantice la demanda que existe en el llamado siglo del conocimiento, pero que además de garantizar cantidad, asegure una calidad respaldada fundamentalmente por sus recursos humanos y su gestión. De esta manera se podrá asegurar que sus tres procesos sustantivos: formación, investigación y extensión, tributen directamente al cumplimiento de la misión de la universidad moderna que no es más que preservar, desarrollar y promover, a través de sus procesos sustantivos y en estrecho vínculo con la sociedad, la cultura de la humanidad.

El Ministerio de Educación Superior en Cuba (MES) desde finales de los años noventa del siglo XX ha indicado la necesidad de diseñar e implementar Sistemas de Recursos Humanos y ha ido introduciendo paulatinamente la Planeación Estratégica y la Dirección por Objetivo; se ha trabajado, además, por asegurar la integralidad de su personal docente. Recursos Humanos es una de las áreas de resultados claves (ARC), se realiza la planeación estratégica y ya en algunas universidades se implementa la gestión por procesos; sin embargo, aún no se logra un enfoque sistémico que tribute a una calidad superior de desempeño. A consideración de la autora, no se ha logrado una integración armoniosa entre estrategia, procesos y competencias, por lo que la implementación del Sistema de Gestión Integrada de Capital Humano en el ambiente académico se encuentra a la zaga, si se compara con las instituciones líderes en el sector empresarial.

Sin restarle importancia y pertinencia a los enfoques estratégicos y por procesos, es la competencia laboral demostrada el factor determinante que propicia la integración de todos los sistemas de la organización que conducirá al logro de las metas y por consiguiente al éxito. Al decir de López Núñez (2008), todos los demás enfoques se nutren de la gestión por competencias integrado en un enfoque sistémico mediante la Gestión Estratégica.

El enfoque por competencias comenzó a adquirir relevancia a partir de la última década del siglo XX, aunque existen evidencias del término desde los años 60 de ese mismo siglo. "(...) al adoptar el enfoque por competencias es más fácil trabajar de forma integrada entre todas las áreas de recursos humanos y dentro del modelo estratégico de la empresa (...) el uso de un lenguaje común en la organización, la orientación de todos los esfuerzos hacia los resultados la facilidad de comparación entre perfiles y la utilización de predictores más válidos del rendimiento de las personas" (Pereda, S y Berrocal F, 2001).

En Cuba se han dado importantes pasos que han conllevado a la implementación de este enfoque, sobre todo en el marco del Perfeccionamiento Empresarial. En este sentido tiene una relevancia significativa el Sistema de Gestión Integrada del Capital Humano (SGICH) contenido en las Normas Cubanas 3000-3002/2007. En estas normas se aclara que son aplicables a cualquier organización, independientemente de su tipo, tamaño o sector de la economía e introduce el modelo cubano para el diseño e implementación de un SGICH que tiene en su centro a las competencias laborales.

Por definición, las universidades son vistas como espacios amplios de transmisión de conocimiento a través de la enseñanza, de generación de conocimientos mediante la investigación y de extensión de los mismos mediante servicios de asesorías a la sociedad; por tanto, debe modificar sus métodos, adaptarse a los cambios y requerimientos de una sociedad moderna que demanda nuevas maneras de obtener sus prestaciones. De allí, la importancia de que la formación del docente universitario sea cada vez más eficiente, de manera que permita su verdadero proceso hacia la



profesionalización para garantizar la efectividad y calidad de estas instituciones (Carrillo Mejías, D. 2014)

Aun cuando la universidad cubana no ha sufrido el embate interno de instituciones privadas, sí tiene un cliente muy exigente que es la sociedad, que demanda cada día más de la alta calidad de los profesionales graduados y por ende del profesorado que tiene tan alta responsabilidad de educar. "La pertinencia de la universidad en la sociedad está en relación directa con las expectativas y reclamos que la sociedad espera de la universidad y es por ello que las instituciones universitarias hay que estudiarlas no sólo por sus funciones, sus impactos, sino también por la calidad de sus recursos humanos y en particular por la de su personal docente" (Lau Rodríguez; Díaz Pérez, 2010).

Se impone que las Instituciones de Educación Superior adquieran una dinámica posibilitadora de sus procesos de formación, investigación y extensión, que se integren de forma coherente y con la rapidez que requiere cada contexto y momento histórico. Su misión y sus maneras de operar se someten a transformaciones en su concepción y ejecución, lo cual se traduce en cambios sustanciales en la gestión del proceso de formación profesional (Tejeda Díaz y Sánchez del Toro, 2009).

En todo proceso de innovación y cambio, el profesorado es uno de los elementos nucleares a considerar, no pudiendo desarrollar una concepción de la educación superior centrada en el logro de las competencias, en el aprendizaje del alumno, en la innovación como medio para alcanzar la calidad y la excelencia sin incidir de manera clara en el profesorado y en sus competencias. Así, todas estas modificaciones del panorama universitario generan, a su vez, la necesidad de delimitar las competencias que precisa el profesor universitario para desarrollar adecuadamente las funciones y roles derivados de este nuevo escenario de actuación profesional

La aplicación de la gestión por competencias en las universidades contribuye a la formación de mejores profesionales; a partir de la obtención de las competencias claves requeridas en cada nivel de la organización, particularmente las del personal docente que asegurará el adecuado cumplimiento de los procesos sustantivos y por

tanto de la misión de la organización que obviamente tendrá un impacto positivo en la sociedad y muy específicamente en la comunidad. "Indudablemente las competencias del profesor es un factor determinante en el éxito de los estudiantes" (Acosta Corzo, 2010). Es por ello que una adecuada gestión del personal docente, con las competencias requeridas para cada categoría, garantizará la calidad del proceso de enseñanza aprendizaje en cualquier Institución de Educación Superior (IES).

El Instituto Superior Minero Metalúrgico de Moa (ISMMM) "Dr. Antonio Núñez Jiménez", universidad adscrita al MES, fue creado en el año 1976 por la Ley No. 1307 del Consejo de Ministros, con un perfil profesional minero - metalúrgico para dar respuesta a las crecientes necesidades de profesionales de la Industria Cubana del Níquel.

En esta institución se evidencian algunas insuficiencias en materia de GRH que afectan en cierta medida el cumplimiento de los objetivos de esta área de gestión:

- La selección de los profesores se realiza fundamentalmente mostrando evidencias de habilidades instructivas elementales, sin profundizar en aspectos éticos, políticos, sociales, técnicos y pedagógicos.
- Alta movilidad de profesores con categorías docentes principales y formación de postgrado, por largos periodos y sin ser sustituidos.
- La capacitación y desarrollo del personal docente sigue líneas generales y no las necesidades individuales de cada profesor.
- No existe correspondencia entre la evaluación del desempeño individual y el desempeño organizacional.
- Los planes de trabajo individuales no tributan al cumplimiento de los objetivos de la organización.
- La Gestión del Capital Humano (GCH) se realiza fundamentalmente atendiendo a elementos legales y aspectos de carácter funcional, no de gestión.

- No existe una integración entre la estrategia de la organización, los procesos sustantivos y los procesos de la GCH, lo que se ha visto reflejado en los resultados obtenidos en los procesos sustantivos.
  - Bajos resultados docentes: disminución de la promoción limpia que propicia el incremento de repitentes
  - Inexistencia de proyectos internacionales
  - Insuficiente visibilidad internacional de los resultados de las investigaciones
  - Incumplimientos de la proyección doctoral

Teniendo en cuenta lo anteriormente explicado se ha definido como el **problema científico** que fundamenta el inicio de esta investigación: *¿Cómo elevar la calidad del personal docente en el ISMMM que garantice un mejor desempeño profesional?*

Para aumentar la calidad del personal docente es imprescindible profundizar en la manera en que se gestiona este recurso esencial en sus distintos subsistemas: selección, formación, evaluación y estimulación que permita de manera integrada un proceso de mejoramiento continuo que tributará a un mejor desempeño.

Es por ello que el **objeto de estudio** se centra en el proceso de gestión de los recursos humanos para la docencia universitaria en el ISMMM.

Gestionar adecuadamente al personal docente es el resultado de integrar los subsistemas que componen un sistema de gestión integrada y una de las formas en que esto es posible es a través de las competencias que debe poseer el profesor.

Para dar solución al problema científico definido se ha formulado el **objetivo general** siguiente: diseñar un procedimiento para la identificación de las competencias del profesor universitario en el ISMMM, que contribuya a elevar los resultados del desempeño del mismo.

El **campo de acción** es la gestión de las competencias para la docencia en el ISMMM.

Para cumplir el objetivo general, se plantean las siguientes preguntas científicas:

1. ¿Cuáles son los elementos que caracterizan la gestión por competencias en la docencia?

2. ¿Cómo se caracterizan las tendencias históricas de la Gestión de los Recursos Humanos docentes en la Educación Superior Cubana?
3. ¿Cuál es la situación que presenta la gestión de los recursos humanos docentes en el Instituto Superior Minero Metalúrgico de Moa?
4. ¿Qué exigencias debe poseer el procedimiento para determinar las competencias del profesor universitario?
5. ¿Cuál será la factibilidad y pertinencia del procedimiento para garantizar la calidad del docente?

Para dar respuesta a las anteriores preguntas, se proyectan las siguientes tareas investigativas:

1. Caracterizar epistemológica y praxiológicamente la gestión por competencias en la docencia.
2. Periodizar y caracterizar la gestión de los recursos humanos docentes en la Educación Superior cubana.
3. Caracterizar el estado actual de la gestión de los recursos humanos docentes en el ISMMM.
4. Elaborar el procedimiento para la determinación de las competencias del profesor universitario en el ISMMM.
5. Valorar la factibilidad y pertinencia del procedimiento que garantice la calidad del docente.

Para cumplir las tareas, fue necesario utilizar métodos de la investigación, que permitieron indagar la posible solución al problema científico práctico social que aborda el presente trabajo. Se emplearon de forma interrelacionada los siguientes métodos:

**Métodos teóricos de investigación científica:** *Análisis y síntesis* de la información a partir de la revisión bibliográfica, así como de la experiencia de especialistas consultados, para desarrollar el análisis del objeto de estudio; *inducción - deducción* para diagnosticar la GCH y para el diseño de la metodología; *sistémico - estructural*

para abordar el carácter sistémico de la GCH, analizando los procesos involucrados y para el diseño del procedimiento; *histórico – lógico* para el análisis del pensamiento del devenir histórico de la gestión de los recursos humanos docentes en la educación superior cubana y en los modelos estudiados.

**Métodos empíricos de investigación:** Técnicas de trabajo en grupo, entrevistas, observación directa, consulta y análisis de documentos, tormentas de ideas, encuestas, entre otros.

El aporte de esta investigación se centra en la propuesta de un procedimiento para la identificación de las competencias del profesor en el ISMMM, el cual brindará:

En el orden metodológico la posibilidad de integrar de manera coherente a través de un procedimiento las diferentes corrientes, definiciones y enfoques para el estudio y determinación de las competencias del profesor universitario.

En el orden práctico la factibilidad de la aplicación del procedimiento para la determinación de las competencias del docente, lo cual orienta de manera viable el diseño y evaluación de los perfiles ocupacionales por competencias y tributa a todos los procesos de GCH, fundamentalmente al reclutamiento y selección, la formación y la evaluación del desempeño.

En el orden social la formación de mejores profesionales que conllevará a un beneficio para la comunidad y el país.

Para la presentación de esta tesis de maestría se elaboró un informe constituido por: una introducción, en la que se caracteriza la situación problemática y se fundamenta el problema científico a resolver; un capítulo 1 que aborda la gestión por competencias del profesorado en la educación superior; un capítulo 2 en el que se describe el procedimiento diseñado; las conclusiones y recomendaciones derivadas de la investigación, así como la bibliografía consultada y un conjunto de anexos que sirven de complemento a los resultados expuestos.

## **CAPÍTULO 1. LA GESTIÓN POR COMPETENCIAS DEL PROFESORADO EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR**

El presente capítulo abarca la caracterización epistemológica y praxiológica de la gestión por competencias en la docencia. Se periodiza la Gestión de los Recursos Humanos docentes en la Educación Superior en Cuba, lo cual se contextualiza en el Instituto Superior Minero Metalúrgico de Moa (ISMMM).

### **1.1 Caracterización epistemológica y praxiológica de la gestión por competencias en la docencia**

La actual dirección de capital humano o de recursos humanos tiene su origen en la dirección de personal, la cual se vincula a la segunda revolución industrial. Su origen se asocia a los postulados de Frederick Winslow Taylor<sup>2</sup> sobre la organización científica del trabajo que, a pesar de sus limitaciones, su objetivo sigue siendo el mismo: mejorar la eficiencia organizacional.

Al decir de González Fernández (1999), la función de personal transitó por tres momentos claves: el hombre considerado como una máquina, como miembro de un equipo y como un recurso competitivo. Esta última transformación supuso un cambio más radical, se pasó de entender al personal como un costo a conceptualizarlo como un recurso estratégico (Besseyre des Horst, 1988; González Fernández, 1999; Pereda Martín, 2001). Como consecuencia de este cambio, las funciones de recursos humanos abandonaron una perspectiva caracterizada por el corto plazo y funciones aisladas, para concentrarse en el medio o largo plazo y la gestión integrada. Se introdujo además el punto de vista proactivo en las funciones en contraposición al reactivo que predominaba anteriormente, se experimentó un tránsito del nivel funcional al estratégico.

Finalmente se experimenta un cambio en el enfoque de rasgos a enfoque de competencias. Una misma conducta puede clasificarse en rasgos distintos cuando es observada por distintas personas. Resulta necesario disponer de un sistema que

---

<sup>2</sup> ingeniero mecánico y economista estadounidense, promotor de la organización científica del trabajo y es considerado el padre de la Administración Científica.

permita gestionar los recursos humanos de manera más segura, de ahí que se haya adoptado el enfoque de competencias.

El enfoque de competencias y su desarrollo surge en los países industrializados y algunos en vías de desarrollo, principalmente a raíz de las transformaciones técnico-productivas ocurridas en la década de los ochenta (Mertens, 1996; Zarifian, 1999). Por otra parte (López, J. y Leal, 2002), agrega que su surgimiento se debe a la evidente incapacidad de los sistemas de formación profesionales tradicionales, de responder a las necesidades de cualificación de los trabajadores para aumentar su desempeño y mantener cotas altas de competitividad.

Aunque existen evidencias que el término *competencia* se había tratado en los círculos pedagógicos desde los años 20 del pasado siglo, el mismo fue abordado inicialmente por David C. McClelland en 1973, como un mecanismo para conocer el rendimiento en el trabajo. A finales de la década de 1990 Daniel Goleman con su libro *Inteligencia Emocional* (1997) la enfatizó más, contribuyendo a su reaparición.

McClelland criticó los tests académicos de aptitud tradicionales y los tests de conocimientos, al igual que las notas escolares y las credenciales dado que: no predicen el rendimiento en pruebas o el éxito en la vida, a menudo están sesgados en contra de las minorías, las mujeres, y las personas de los niveles socioeconómicos más bajos.

Según plantea Goleman (1997), citado por Santos. C. en estudios desarrollados sobre el desempeño laboral de graduados universitarios en el ámbito de la gestión, relacionaron sus coeficientes de inteligencia (CI) con el desempeño laboral exitoso. Se suponía que, con altos CI alcanzados durante la actividad universitaria, debían correlacionarse después altos estándares de desempeño, pero no ocurrió así. Lo interesante en los estudios de Goleman es que investigando las características para 181 puestos en 121 compañías internacionales y diferenciando las aptitudes meramente cognitivas o técnicas de las emocionales, descubrió que las dos terceras partes del éxito de los trabajadores se debía a las aptitudes emocionales y la otra tercera parte a las intelectuales.

Las transformaciones en los procesos productivos a partir de la década de los 80, hicieron más imperiosa la necesidad de contar con enfoques integrales, flexibles, que facilitaran la adecuación y el desarrollo de las capacidades, recursos y potencialidades de las personas a las características de los tiempos. La competencia laboral apareció ante el mundo como un enfoque integral, que desde su mismo diseño conecta el mundo del trabajo y la sociedad en general, con el mundo de la educación. Han surgido escuelas y enfoques, los cuales están estrechamente relacionados. Las diferentes corrientes de pensamiento para el estudio de las competencias surgen en un lugar determinado, impulsadas por una persona o institución y forman una escuela a la que se van sumando los investigadores, organizaciones y gobiernos que comparten los supuestos que sustentan dichas teorías. Así surgen la escuela americana (de la mano de Mc Clelland), la británica y la francesa siguiendo, cada una por su lado, los enfoques conductista, funcional y constructivista, respectivamente. (Anexo 1)

El primer enfoque es el análisis *conductista*, se enfatiza en el papel de las características del individuo para llegar a perfilar la “conducta situacional” de los que triunfan o fracasan. Generalmente se aplica a los niveles directivos en la organización y se circunscribe a las capacidades que le hacen destacarse ante circunstancias no predefinidas (Sánchez Rodríguez, 2007).

En esta escuela, los conjuntos de competencias son pequeños y manejables; establece una relación causal entre las conductas individuales y la estrategia de la organización, lo cual hace a este enfoque más sólido desde el punto de vista metodológico. Este paradigma ha ido evolucionando a partir de la década de los 80 y en la actualidad considera las competencias como el lazo que une las conductas individuales con la estrategia de la organización, que debe estar sostenida por una cultura adecuada. Sin embargo, se circunscribe al nivel directivo, por lo que quedan muchos cargos fuera de su alcance.

El enfoque *funcional*, tiene un carácter evidentemente pragmático (Zayas Agüero, 2002). Se refiere al desempeño o resultados concretos y predefinidos que la persona debe demostrar, derivados de un análisis de las funciones que componen el proceso



productivo. Tomando el propósito principal, se identificarán aquellas funciones que sean necesarias para lograrlo. Generalmente se usa este modelo a nivel operativo y se circunscribe a aspectos técnicos.

En este enfoque lo que más cuenta es el trabajo en sí y su entorno. Esto hace que un perfil de competencias pueda quedar obsoleto en cualquier momento debido a los rápidos cambios que se producen en los contenidos de los cargos. Otro inconveniente es que el sistema conlleva a un gran número de normas, criterios y tablas de medida, muy difícil de manejar y aplicar por los clientes finales en las organizaciones. Sin embargo, como elemento de ventaja, permite el perfeccionamiento del diseño y organización de los puestos de trabajo.

El análisis *constructivista* (Zayas Agüero, 2002) tiene como base el proceso de elaboración de las competencias por parte del propio investigador. Es la menos difundida y en ocasiones se presenta integrada con alguna de las dos tendencias anteriores (Cuesta Santos, 2001). En el modelo constructivista no se definen a priori las competencias del personal, sino que las construye a partir del análisis y proceso de solución de problemas y disfunciones que se presentan en la organización. En esta perspectiva, las competencias están ligadas a los procesos en la organización: es el desarrollo de las competencias y la mejora de los procesos. Desde esta perspectiva no interesa identificar como competencias las capacidades existentes y predeterminadas, sino las que emergen en los procesos de mejora. Por lo tanto, las experiencias profesionales son la única manera de adquirir competencias que no son reconocidas por un certificado de estudios. Su finalidad es actuar como elemento de auditoría en torno a la capacidad individual del sujeto y el esfuerzo de la organización por desarrollar su fuerza de trabajo. Este enfoque exige un pensamiento flexible, abierto ante los cambios y situaciones cada vez más dinámicas en el entorno organizacional.

Todas estas escuelas son aproximaciones reduccionistas que poseen determinadas limitaciones: la conductista representa modelos históricos contruidos a partir del resultado pasado, la funcional verifica lo logrado, pero no entra en cómo se realiza, y la constructivista refleja una contextualización de los conceptos con la consecuente

dificultad en su validación. (López Núñez, 2008). Para algunos autores estas tendencias van más a “los elementos cognitivos (conocimientos, habilidades y destrezas) obviando la importancia de los elementos afectivos” (Marrero, 2002,18). Este planteamiento refleja la competencia como una integración de elementos cognitivos y afectivos.

Es criterio de la autora que lo más conveniente sería combinar elementos de los tres enfoques que faciliten la implantación de la gestión de capital humano de manera integral.

La gestión por competencias ha constituido uno de los últimos paradigmas en la actual gestión de recursos humanos. Ha conllevado a revolucionarias propuestas teóricas, donde aún no hay marcado consenso y la teoría del conocimiento asumida por los estudiosos y gestores es trascendente para su cabal comprensión. (Cuesta, 2005).

En la literatura especializada, un número significativo de autores son obligados referentes que, a través de diferentes enfoques, plantean sus propios modelos para gestionar el capital humano en las organizaciones (Beer, et. al., 1989; Besseyre, 1990; Werther y Davis, 1991; Harper y Lynch, 1992; Rodríguez, 1999; Delgado, 2012, Zayas Agüero, 2002; Morales Cartaya, 2006; Normas Cubanas (NC) 3000-3002, 2007. (Anexo 2)

En todos ellos se pueden encontrar puntos en común en cuanto a los subsistemas que los conforman y los factores que intervienen en el sistema; sin embargo, poseen una serie de deficiencias:

- No se concibe el enfoque de competencias con un carácter sistémico.
- No se establece la relación del sistema de Gestión de Capital Humano (GCH) con los factores del entorno externo ni con los factores internos como los procesos de la organización o la propia estrategia.
- No se refleja el carácter estratégico en todos los modelos.
- No se aborda el enfoque de competencias con un carácter dialéctico holístico para analizar el proceso de desarrollo integrado de las competencias del trabajador, provocando la ineficacia de los programas de entrenamiento.

Se puede afirmar que todas las actividades de GCH podrían realizarse basadas en el enfoque de competencias, a pesar de que las aplicaciones más comúnmente efectuadas han estado dirigidas hacia la formación y la selección de personal, demostrándose que sin la extensión del enfoque a todas las actividades o procesos no es posible lograr la integración necesaria para obtener los resultados esperados en cuanto al incremento de la productividad del trabajo y la competitividad de la organización.

La aplicación de un sistema de gestión por competencias posibilita que se impulse la formación y educación hacia un mejor alcance entre las necesidades de los individuos, las empresas y la sociedad en general. En casi todos los países desarrollados primero, y luego en los países en vías de desarrollo, se han implementado Sistemas Nacionales de Cualificación y Formación Laboral, fundamentando estos en el modelo de Competencias.

Es así como Inglaterra en la década de los 80 crea el Consejo Nacional para las Calificaciones Profesionales que irán definiendo y certificando el sistema de Calificaciones Profesionales Nacionales. Sistemas parecidos se crean en los diferentes países de la Comunidad Europea, en Estados Unidos, Canadá y Australia. En la década de los 90 nace en México el Sistema Normalizado de Competencia Laboral y su complemento natural La Educación Basada en Normas de Competencia. Varios países latinoamericanos están instrumentando sistemas parecidos basados en competencias. En Cuba, la primera referencia oficial data de 1999 cuando se emite el 1ro de junio por el Ministerio de Trabajo y la Seguridad Social, la Resolución No. 21, Reglamento para la capacitación profesional de los trabajadores en las organizaciones en Perfeccionamiento Empresarial, pero se limita a las empresas en perfeccionamiento dejando fuera un grupo de organizaciones importantes dentro de las cuales están las educativas.

Si bien el enfoque por competencias ha tenido una mayor divulgación en el ámbito empresarial, existen evidencias que reflejan la concordancia existente con los cambios sucedidos en el sector educacional a nivel mundial.

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO<sup>3</sup>) ofrece una guía excepcional para conocer la evolución de la educación a través de sus informes. Existen dos de ellos que recogen todas las corrientes filosóficas, pedagógicas y políticas de los países del mundo y proponen líneas de acción que profundizan la esencia del hecho educativo.

El primer informe titulado *Aprender a Ser*, publicado en la década de los 70, o también llamado Informe Faure, por el nombre del presidente de la comisión internacional que redactó el documento, marca ya una diferencia con respecto a la línea tradicional de la Educación que ponía su acento en la instrucción y en la concepción de que el alumno era sujeto pasivo de la recepción de conocimientos que poseía el profesor, que era quien administraba la educación. El Informe *Aprender a Ser* pone el acento no tanto en el educar sino en el aprender y por tanto convierte al estudiante en sujeto activo de su propio desarrollo. Este informe incorpora como eje de la política educativa el concepto de Educación Permanente en el que todas las personas son sujetos para aprender durante toda la vida y pueden decidir qué, cómo y cuándo aprender.

El segundo se titula *La Educación Encierra un Tesoro* y fue publicado en 1996. Es importante resaltar dos aspectos fundamentales del documento que tienen que ver con el tema tratado. El primero habla de la filosofía de la Educación, entendiendo que ésta no es meramente un medio, un capital humano para el crecimiento económico, sino que el aprendizaje es esencial al desarrollo humano y por tanto es un fin en sí mismo. “La Educación debe facilitar a todos, lo antes posible el pasaporte para la vida, que le permitirá comprenderse mejor a sí mismo, entender a los demás y participar así en la obra colectiva y la vida en sociedad”. (Delors 1996).

En este texto se establecen algunos lineamientos fundamentales: (1) El Aprendizaje no es sólo cognitivo sino desarrollo de aptitudes, capacidades, competencias para hacer, ser y convivir; (2) Estas cuatro dimensiones del aprendizaje deben considerarse como un todo. No están aisladas en el hecho educativo, sino que conforman una totalidad. Deben globalizarse los aprendizajes; (3) Estos aprendizajes

---

<sup>3</sup> Siglas en inglés para United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

están en función de una vida más plena, con más posibilidades y libertad, para la convivencia y para producir en equipo, para disfrutar del sentido estético, de las capacidades físicas, de lo espiritual; (4) El ser, el conocer, el hacer y el convivir se aprenden o se desarrollan y deben orientar las reformas educativas y los programas de estudio.

Desde la perspectiva de la filosofía, la psicología y la pedagogía también han cambiado las teorías del aprendizaje. Durante la mayor parte del siglo XX, los modelos educativos estuvieron sustentados por las teorías del conductismo. Según esta teoría, el objeto de la psicología y de la pedagogía es el estudio y cambio de las conductas humanas como manifestaciones observables y medibles, externas a la persona que responden a determinados estímulos y gratificaciones.

Los programas educativos estuvieron diseñados con objetivos generales y específicos a lograr, casi siempre cognitivos. Para superar estos objetivos era imprescindible aprobar exámenes o pruebas objetivas si se deseaba ascender un peldaño más en la carrera educativa o profesional. Los estudios estaban condicionados por perfiles y programas externos al individuo. Este se convertía en un sujeto pasivo que debía responder a las expectativas del profesor si quería ser gratificado con su aprobación.

En la segunda mitad del siglo XX se desarrolló y propagó la teoría del constructivismo que sirve de soporte para muchos programas educativos actuales. Según este modelo, el aprendizaje lo va construyendo el individuo en interacción permanente y continua con los objetos de conocimiento, en intercambios sociales y según la importancia que asigne a los aprendizajes. El individuo es una persona que tiene intereses y conceptos previos y a través de ellos interactúa con las percepciones externas y con los entornos sociales para ir generando nuevos conceptos, visiones, aptitudes, motivaciones y formas de actuar.

De lo visto anteriormente se deduce que, con diferentes matices, tanto el modelo de Gestión de Recursos Humanos, como el educativo y la teoría constructivista convergen en el concepto de competencia. En tal sentido hay correspondencia entre la teoría constructivista y el concepto de competencia.

La educación superior ha promovido la formación por competencias a través de la Conferencia Mundial de Educación Superior convocada por la UNESCO y la presentación del Proyecto Tuning europeo. La región de América Latina también ha incorporado la formación de competencias en la educación superior a través de la primera reunión general del Proyecto Tuning América Latina, y la Conferencia Regional de Educación Superior de América Latina y el Caribe. (Urrutia, 2013).

El proyecto Tuning es el resultado del proceso que siguió a la Declaración de Bolonia, utilizando las experiencias acumuladas en los programas ERASMUS y SOCRATES. El proyecto se orienta hacia competencias genéricas y específicas a cada área temática de los graduados de primero y segundo ciclo. No se centra en los sistemas educativos sino en las estructuras y el contenido de los estudios, que son responsabilidad de las instituciones de educación superior.

Otro de los aspectos que se ha tratado con fuerza en los últimos años ha sido la competencia del profesorado como resultado del enfoque de un aprendizaje durante toda la vida. Una de las prioridades de la Unión Europea, para mejorar la calidad del docente y su educación, como se define en las conclusiones de los Consejos de Educación en 2007, 2008 y 2009, recuerdan la necesidad de mejorar las competencias del profesorado, así como promover los valores y actitudes profesionales.

Para la educación superior cubana resulta un reto permanente el perfeccionamiento de los procesos de formación y desempeño de los profesores, en su mayoría sin una formación pedagógica de base. En las Instituciones de Educación Superior (IES) cubanas se han generalizado enfoques de dirección como el estratégico, por procesos, por valores y por objetivos; pero no se alcanza la integración necesaria que conlleve a un claustro de excelencia que ante todo debe ser competente. La gestión por competencias puede ser una de las alternativas viables para asegurar desde la propia selección del docente un proceso de desarrollo permanente que asegure una educación con calidad y pertinencia. La realidad es que la aplicación de las competencias sólo se ha visto de manera aislada en la formación de profesionales para algunas carreras; no se focaliza en la gestión para el docente como profesional

indispensable que debe asegurar el proceso iterativo que demanda una educación permanente.

El concepto de competencia es el nuevo paradigma de la educación y de la Gestión de Recursos Humanos, convirtiéndose en puente entre el sector laboral y el formativo.

La acepción de competencias supera a la de funciones habituales que aparecen en los contenidos de cargos o puestos en un plano meramente cognitivo, fragmentadas y especializadas a la vez, que recuerdan el enfoque tayloriano predominante.

Richard E. Boyatzis, en un estudio sobre las características personales de los empleados de la *American Telephone and Telegraph* (ATT) y sus relaciones con la promoción jerárquica dentro de la organización, define un concepto de competencias: “Unas características subyacentes a la persona, que están causalmente relacionadas con una actuación exitosa en un puesto de trabajo”.

Aun cuando no existe un consenso sobre la definición de competencias, nos referiremos a aquellas que son referentes en las bibliografías consultadas. (Anexo 3)

No cabe duda que, al considerar las competencias, es difícil seleccionar sólo una definición, pues la multiplicidad de análisis posibles conlleva a una necesaria integración de teorías. Es válido notar que existen coincidencias en todos los estudiosos: las competencias siempre se asocian a un desempeño exitoso, en un contexto y situación determinados y según comportamientos observables que de manera sinérgica tributan a un mejor desempeño individual y de la organización.

Con relación a la clasificación de las competencias, son múltiples las que podemos encontrar, algunas de ellas muy generales y otras muy específicas en dependencia del medio donde se contextualicen. Por lo anterior, sólo nos referiremos a las más comentadas en la bibliografía consultada.

Spencer & Spencer (1993) plantean que las competencias se pueden clasificar en: competencias de logro y acción, competencias de ayuda y servicio, competencias de influencias, competencias gerenciales, competencias cognoscitivas y de eficacia personal. Esta clasificación se inclina más hacia los cargos de dirección y el sector de la producción y los servicios.

Bunk G. (1994) las divide en: competencia técnica, competencia metodológica, competencia social y competencia participativa. Esta tipología se acerca a lo que pudieran ser competencias claves para un docente pero no abarcan todas las esferas de actuación.

Mertens, L., (1996) las clasifica en generales y específicas; mínimas y efectivas. No obstante, esta es insuficiente ya que el espectro de clasificación de las competencias es mayor; así se pueden identificar: competencias simples y complejas según su estructura; competencias actuales y potenciales, esta clasificación condiciona los métodos, la concepción y la organización de los procesos de selección y formación y desarrollo.

Velando Rodríguez (1997) cita entre los principales tipos de competencias: competencias de logro y acción, competencias de ayuda y servicio, competencias de influencia, competencias directivas, competencias de solución de problemas y competencias de eficacia personal.

Lévy-Lovoyer (1997), enumera asimismo las que llama supracompetencias o competencias genéricas para mandos medios: Intelectuales (perspectiva estratégica, análisis y sentido común, planificación y organización); Interpersonales (dirección de colaboradores, persuasión, decisión, sensibilidad interpersonal, comunicación oral); Adaptabilidad (al medio); y Orientación a resultados (energía e iniciativa, deseos de éxito, sensatez para los negocios). Esta clasificación está enfocada en el sector empresarial y fundamentalmente hacia los cargos de dirección intermedios.

Jolis, Nadine (1998) plantea las competencias se relacionan entre sí y se dividen en teóricas, prácticas, sociales, y del conocimiento (combinar y resolver). Si bien es cierta la relación entre las competencias, esta clasificación que se pudiera aplicar a cualquier cargo puede propiciar confusión en cargos con distintas funciones.

Pereda S. y Berrocal F. (2003) definen las competencias estratégicas o genéricas y las competencias específicas que pueden ser horizontales o verticales.

Soltura Laseria (2009) tomó la clasificación de competencias horizontales, verticales y estratégicas o genéricas de (Berrocal, 2003:22) e incluyó la categoría de



competencias laborales dinámicas definidas por el autor. Estas últimas clasificaciones están dirigidas más hacia organizaciones de producción donde el enfoque estratégico es esencial como parte de la constante competencia a la que se enfrentan.

Toda esta tipología de competencias es de utilidad fundamentalmente para el mundo empresarial o fabril por las características propias de su entorno organizacional, cuestión que no se aplica en su totalidad al ambiente educacional que además de las funciones comunes, posee un importante número de docentes con metas muy bien definidas y que constituyen el corazón de la institución formativa, pero que posee un alto grado de heterogeneidad.

Considerando lo anterior, pudiéramos resumir que para que una persona muestre comportamientos que evidencian desempeño competente, se hace necesario la unión de cinco elementos fundamentales:

- el *saber*: el conocimiento técnico, los elementos cognitivos que son necesarios y base para la formación de otras formaciones psicológicas y para la enseñanza;
- el *saber hacer*: el sistema de habilidades y destrezas que permiten la puesta en práctica de los conocimientos y hábitos adquiridos, causalmente relacionados con una actuación exitosa;
- el *saber estar o saber ser*: actitudes y valores favorecedoras del entorno organizacional y/o social que garantizan la estabilidad y contribución de la personalidad;
- el *querer hacer*: conjunto de aspectos afectivos motivacionales, que determinan las expectativas, persistencia y satisfacción mostrada en el desempeño; y
- el *poder hacer*: conjunto de factores relacionados con lo individual y lo situacional, disponer de los medios y recursos necesarios que posibilitan el desarrollo y monitoreo de los procesos de trabajo.

Existe una total coincidencia entre estos cinco elementos y los cuatro pilares de la educación a lo largo de la vida, citados anteriormente: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos, y aprender a ser.

- *Aprender a conocer*: es el saber continuo, combinando una cultura general, es aprender a aprender para poder aprovechar las posibilidades que ofrece la educación a lo largo de la vida.
- *Aprender a hacer*: propicia el poder hacer, es adquirir no sólo una calificación profesional, sino una competencia que capacite al individuo para hacer frente a gran número de situaciones en el marco de las distintas experiencias sociales o de trabajo.
- *Aprender a vivir juntos y aprender a ser*: son precisamente el *saber ser y estar*, es desarrollar la comprensión del otro y la percepción de las formas de interdependencia, trabajar en equipo y respetar los valores del pluralismo.

Para lograr todo lo anterior se deben propiciar los medios y recursos para este tipo de enseñanza, a partir justamente de las reformas necesarias en las universidades que garanticen una docencia que asegure el *poder y querer hacer* de ese estudiante que se convierte en un profesional que aprende durante toda la vida.

Como resultado lógico de la amplia gama de estudios que ha tenido el enfoque de competencias en las distintas esferas de la sociedad, es común encontrar referencias donde se introducen los términos *competencias laborales y profesionales* indistintamente; y en otros casos, fundamentalmente en el sector académico, se enfatiza en las *competencias profesionales*.

Como se dijo anteriormente, existen disímiles acepciones de competencias, pero en el entorno educacional se distinguen algunos ejemplos de definiciones de *competencias profesionales*:

"Competencia es el conjunto de conocimientos, destrezas y actitudes que debe ser capaz de movilizar a una persona, de forma integrada, para actuar eficazmente ante las demandas de un determinado contexto" (Perrenoud, 2004).

"En cuanto a las competencias, en este contexto, se entiende por este concepto la capacidad individual para aprender actividades que requieran una planificación, ejecución y control autónomo, es decir, son las funciones que los estudiantes deberán ser capaces de desarrollar en su día como fruto de la formación que se les ofrece.

Con ellas deberán ser capaces de gestionar problemas relevantes en el ámbito de una profesión” (Zabalza, 1991).

En la revisión bibliográfica realizada se ha encontrado una definición de competencia para el sector educacional en Cuba, distinguiéndola como competencia profesional: “es una cualidad humana que se configura como síntesis dialéctica en la integración funcional del saber (conocimientos diversos), saber hacer (habilidades, hábitos, destrezas y capacidades) y saber ser (valores y actitudes), que son movilizados en un desempeño idóneo a partir de los recursos personológicos del sujeto, que le permiten saber estar en un ambiente socioprofesional y humano acorde con las características y exigencias de las situaciones profesionales que enfrenta relativas a la profesión”(Tejeda Díaz y Sánchez del Toro, 2009).

Atendiendo a su enfoque holístico y a su acercamiento al sector educacional, la autora comparte la definición enunciada por Tejeda Díaz y Sánchez del Toro, 2009, *competencia profesional*, aplicable tanto al profesional que se forma como al que ya se desempeña en un puesto de trabajo. Sin embargo, no refleja el aspecto motivacional, esencial para que el desempeño sea exitoso.

Al decir de estos autores, desde una perspectiva contextualizada al escenario de formación profesional universitaria se brinda por Homero (2004), Ortiz (2004) y Forgas (2005) una clasificación de competencias profesionales en específicas, básicas y generales. Relativa a esta perspectiva Iñigo, Sosa y Vega (2006) sintetizan una tipología que denominan: *competencias profesionales básicas y competencias profesionales específicas*.

- *Las competencias profesionales específicas*: expresan la identidad de la actuación del profesional y se corresponden con las características de la profesión, rama o sector socio laboral. Son identificadas por los gestores del proceso formativo y se socializan con los profesionales en ejercicio, relacionados con la carrera o programa universitario. Estas competencias distinguen a un profesional de otro y connotan su desempeño en los diversos contextos.

- *Las competencias profesionales básicas*: son inherentes a la actuación de los profesionales con un carácter transferible y necesario en múltiples profesiones,

sectores o áreas socio laborales. Adquieren rasgos que la connotan y se resignifican, desde su grado de generalidad, a partir de la cultura organizacional en que se desarrollan los procesos o actividades de los contextos de desempeño. Se consolidan, sistematizan o forman en el proceso formativo en el transcurso de la carrera del nivel universitario.

Aun cuando estas dos últimas clasificaciones son perfectamente aplicables al profesional docente, es necesario profundizar en aquellas competencias que distinguen al docente universitario.

En estudios realizados por el Centro de Estudios para el Perfeccionamiento de la Educación Superior (CEPES) de la Universidad de la Habana se plantea que: generalmente los profesores que ejercen la docencia en la educación superior se identifican con la profesión de la que son graduados, sobre todo en el caso de carreras no pedagógicas y no hay una conciencia de la asunción de la profesión docente. Por tanto, es necesario partir de lo que es común a esta práctica profesional y que caracteriza la función docente. Imbernón (2004, p. 22) plantea tres elementos:

- Se trata de una actividad laboral permanente y que sirve como medio de vida; por tanto, el profesor/a, como profesional será sinónimo de profesor/a trabajador/a.
- Se trata de una actividad pública que emite juicios y toma decisiones en circunstancias sociales, políticas y económicas determinadas, lo que significa que está enmarcada en un contexto determinado que la condiciona, que, por consiguiente, requiere una formación específica en diversos conocimientos y capacidades, y que, además, determina el ingreso en un grupo profesional determinado.
- Es una actividad compartida. La educación ya no es una tarea exclusiva de los especialistas, sino que es un problema sociopolítico, en el cual intervienen agentes, grupos y medios diversos.

Resulta por tanto necesario acotar la clasificación que más pudiera aportar a la presente investigación. Referentes en la materia (Cuesta Santos, 2001; Jiménez, 1997; Delgado Martínez, 2000; Sánchez Rodríguez, 2002) recomiendan llegar a un nivel “manejable” de competencias. Si se llega a un nivel muy genérico aparecerá la

dificultad de que previsiblemente todos (trabajadores y cargos) deban poseer dicha competencia, lo que no permite gestionar la psicodiversidad organizativa. Sin embargo, si se llega a un alto nivel de análisis y se utilizan perfiles de competencias muy extensos aparecerá entonces la dificultad de las herramientas y los procesos analíticos posteriores. Además, el perfil será complejo y, por tanto, más difícilmente aplicable y “explicable” y, por supuesto, más costoso tanto en el diseño como en su posterior mantenimiento.

A los efectos de la presente investigación, y atendiendo a los elementos anteriormente expuestos, la autora se acoge a las clasificaciones propuestas por Tejeda Díaz y Sánchez del Toro, 2009 y las hace extensivas para el profesor universitario: *competencias profesionales docentes*. Esta clasificación es concreta, refleja la esencia del cargo, y suficientemente abarcadora como para no dejar fuera de análisis los elementos esenciales, sin caer en demasiados tecnicismos o elaboraciones que sólo propiciarían confusiones o redundancias innecesarias.

## **1.2 Periodización y características de la Gestión de los Recursos Humanos docentes en la Educación Superior Cubana**

La Educación Superior comienza en Cuba al fundar la Orden de los Padres Dominicos, el 5 de enero de 1728, la Real y Pontificia Universidad de La Habana, Alma Mater de todas las instituciones de educación superior que existen hoy en el país. Nacida en una época en que estaba asentado en la Isla el poder de la España colonial, no podía escapar de las características de su momento, en que hasta las grandes universidades europeas se hallaban en su más bajo nivel.

Otras IES también datan del siglo XVIII. Estas fueron el Colegio Seminario de San Carlos y San Ambrosio en la Ciudad de la Habana, y el Seminario de San Basilio en la Ciudad de Santiago de Cuba. Estas instituciones estaban vinculadas a la Iglesia y a la monarquía española, y tenían como objetivo una preparación especial para la carrera eclesiástica o las humanidades.

Desde fines del siglo XVIII ilustres cubanos comenzaron a luchar por reformar y modernizar los estudios universitarios en Cuba.

Los afanes del Padre Varela y de otros muchos a todo lo largo del siglo XIX, no obtuvieron resultados, entre otras razones, por la manifiesta hostilidad del gobierno español hacia la Universidad, muchos de cuyos estudiantes y profesores participaron activamente en las guerras independentistas.

Justamente con el inicio del siglo XX comienzan las llamadas “reformas de Varona”, cuya dirección estuvo a cargo de Enrique José Varona, destacado educador e intelectual, quien, señaló la necesidad de que los estudios universitarios estuviesen más a tono con los requerimientos de la nación, y de formar, entre otros, agrónomos e ingenieros; de tener una enseñanza práctica y experimental; de aumentar el número de estudiantes y de profesores, ideas que tampoco pudieron prosperar en aquella sociedad neocolonial.

Ya en los primeros años de la década del 20, era evidente que para hacer una universidad nueva hacía falta algo más que meras palabras. Por ello, los ecos de la Reforma de Córdoba (Argentina, 1918) encuentran rápida y efectiva respuesta en los universitarios cubanos, entre ellos en Julio Antonio Mella, creador de la Universidad Popular José Martí, conquista que fue anulada poco después por el gobierno de turno;

La universidad tiene pocos cambios en las décadas siguientes en el plano académico, aunque desempeña un importante papel en las luchas sociales y políticas de esos años.

Durante la década de los años 50, la enseñanza superior cubana contaba con tres universidades: la Universidad de la Habana (1728), la Universidad de Oriente (1947) y la Universidad Central de Las Villas (1952). La creación de estas dos últimas añade una nueva tónica a la vida universitaria en el país. Se ha señalado que los rasgos comunes que caracterizaban a estas tres universidades estatales eran su matrícula, que apenas rebasaba los 15 000 estudiantes; su estructura de carreras, en las que predominaban las de humanidades en detrimento de otras ramas de la ciencia, y el contenido obsoleto y las formas y métodos de enseñanza pasivos y memorísticos que practicaba una parte del claustro y de los que estaba ausente, salvo aislados casos excepcionales, el trabajo de investigación científica de profesores y estudiantes.

Desde el mismo triunfo de la Revolución, en enero de 1959, fue declarado el carácter gratuito y democrático de la educación en Cuba, lo que significa que todos, independientemente de su raza, sexo, credo religioso o procedencia social, tienen acceso a la educación, y que el Estado garantiza la escolarización y brinda múltiples facilidades a los jóvenes y adultos que están en disposición de continuar estudios especializados y superiores.

En la Educación Superior Cubana, a partir del triunfo de la Revolución y más concretamente con la promulgación de la Reforma Universitaria que estableció con clara lucidez los nuevos paradigmas en correspondencia con las aspiraciones sociales, se realizaron profundas transformaciones, y se ha mantenido un perfeccionamiento continuo. (..) el sistema de dirección ha evolucionado desde los esquemas tradicionales de planificación y organización, hacia la Planeación Estratégica y la Dirección por Objetivos y se ha trabajado por garantizar los profesores y personal altamente calificados (..) (Lau Rodríguez; Díaz Pérez, 2010).

No hay dudas de que la educación superior en Cuba, a partir de 1959 se embarcó en una misión totalmente diferente y retadora, a través de la universalización como proceso continuo de transformaciones hacia una educación inclusiva, equitativa, con calidad y pertinencia. Estos casi sesenta años han sido periodizados por varios estudiosos, considerando los cambios fundamentales en el desarrollo de la ciencia y la técnica o la propia universalización; sin embargo, de acuerdo con los propósitos de esta investigación la autora considera que debe clasificarse bajo el siguiente **criterio**: comportamiento del sistema de educación superior cubano en relación a su perfeccionamiento y elevación de la calidad y desarrollo de los recursos humanos docentes, en respuesta a las exigencias del entorno social, económico, tecnológico y cultural.

Atendiendo a lo anterior planteado, pudieran enmarcarse cuatro períodos. a) primer período: (1962 – 1975) Primeras transformaciones; b) segundo período: (1976 – 1999) Desarrollo desde lo tradicional; c) tercer período: (2000 – 2004) La

descentralización organizacional, d) cuarto período: (2005 – actualidad) Pleno acceso e integración.

Los **indicadores** que sirvieron para la caracterización histórico lógica de los referidos períodos y que condujeron a un mejor análisis de los mismos son:

- Normativas y estructuras
- Estilo de dirección
- Selección, formación y evaluación del claustro

### **Primer período 1962 – 1975: Primeras transformaciones**

- En 1962 se inicia la reforma universitaria que proclamó, entre otras, las políticas siguientes:
  - La Universidad debía estar en función de las necesidades del país, dando gran importancia a las carreras científicas y técnicas.
  - La transformación de la concepción y práctica de la Educación Superior, esencialmente en lo teórico práctico y en lo educativo.
  - La investigación como un factor imprescindible de la enseñanza superior.
  - La garantía de participación de los profesores y estudiantes en el gobierno universitario.
- Se desarrollaba una planeación tradicional, centralizada y rígida; caracterizada por el corto plazo, como máximo se planificaba la plantilla física de trabajadores docentes requeridos en el año.
- Se depuró el claustro, renovándose por personal comprometido con la naciente Revolución.
- Surgieron los primeros planes extramuros para satisfacer los urgentes requerimientos del país, lo que trajo consigo que muchos profesionales recién graduados tuvieran que trasladarse con sus familias lejos de sus lugares de origen.
- Se creó el sistema de becas universitarias y surgieron y se desarrollaron los cursos universitarios para trabajadores, provocando que el trabajo docente se extendiera al horario nocturno y los fines de semana.



- El sistema de evaluación de la docencia surgió desde 1962 con la resolución ministerial y en aquel momento únicamente tenía fines de jerarquización escalafonaria de los profesores.

### **Segundo período 1976 – 1999: Desarrollo desde lo tradicional**

- Se aprobaron las leyes que crearon en julio de 1976 el Ministerio de Educación Superior (MES), la nueva estructura de carreras y la red de Instituciones de Educación Superior (IES).
- Se creó el sistema de educación a distancia con cursos por encuentros para trabajadores los fines de semana. Se estableció la adscripción de determinadas áreas de conocimiento a distintos organismos de la Administración Central de Estado, con el fin de lograr un vínculo más directo entre los procesos universitarios y sus usuarios directos.
- Se impulsó la formación postgraduada. Se formaron profesionales de múltiples especialidades en la entonces Unión Soviética y países socialistas de Europa Oriental tanto en cursos de pregrado como en postgrados, fundamentalmente doctorados y postdoctorados, que contribuyeron a la elevación del nivel científico de los profesores universitarios.
- Se crearon y desarrollaron los concentrados nacionales de las ciencias básicas con el objetivo de capacitar y actualizar a los profesores en estas materias.
- Durante los años 70 y 80 se incrementó la calidad en la selección de docentes basada en los resultados académicos alcanzados y el desempeño práctico durante los estudios de pregrado. Hacia finales de los 90 el impacto del llamado "Periodo Especial" propició un éxodo gradual de profesionales docentes de alto nivel científico hacia otros sectores de la economía nacional.
- Hacia finales de la década del 90 se dan los primeros pasos para una planificación estratégica y se comenzó a aplicar un programa de Administración por objetivos, aunque prevaleció una insuficiente gestión de los recursos humanos donde predominaba un claustro centrado en los profesores a tiempo completo, una deficiente distribución de edades y una pobre incorporación de profesionales de la producción y los servicios.

- Se aprobó en 1993 el Reglamento para la aplicación de categorías docentes, estableciendo exigencias académicas para su categorización y desempeño.

### **Tercer Período 2000 – 2004: La descentralización organizacional**

- Se crearon las Sedes Universitarias Municipales (SUM) en todo el país.
- Se otorgó mayor responsabilidad a los órganos de gestión local que están más cerca de los problemas emergentes de la localidad y los centros educacionales.
- Se perfeccionó la dirección estratégica, por objetivos y basada en valores.
- Se amplió el claustro docente a partir de la incorporación de profesores a tiempo parcial seleccionados entre los profesionales que laboran en los propios territorios, propiciando la racionalidad en el empleo de los recursos humanos y materiales.
- Se transformó el proceso de formación lo cual exigió de una mayor aplicación de la computación y las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (TIC), y la consecuente formación de los docentes.
- Se fortaleció la formación humanística, siendo el recurso humano el centro del quehacer académico. Se establecieron estrategias de formación humanista consolidada en todas las carreras, se logró una mayor integración de las asignaturas en disciplinas, buscando una mayor competencia del graduado.
- Se incrementaron los estudios de postgrado en diferentes modalidades, iniciándose la tendencia a realizarlos desde las propias SUM lo que trajo consigo una mayor capacitación de los profesores de las Sedes para enfrentar su trabajo docente educativo.
- La evaluación del desempeño del docente sigue las normas vigentes por el MES atendiendo a los planes de trabajo individuales por curso académico.

### **Cuarto período: (2005 – actualidad) Pleno acceso e integración**

- Se consolida la dirección estratégica y por objetivos. Se introduce la gestión por procesos y de manera aleatoria la gestión por competencias. Se manifiesta un estilo de dirección y gestión más participativo e integrado.
- Se consolida el concepto de universalización de la Universidad, lo que le permite la continuidad de estudios a los estudiantes provenientes de los programas que

en esta etapa ha desarrollado la revolución, lo que contribuye a elevar la cultura general integral de los docentes.

- Las universidades cubanas amplían la relación y el intercambio científico y docente con universidades de todo el mundo, desarrollando programas conjuntos de investigación científica y formación de profesores para la obtención del grado de Doctor mediante programas cooperativos de doctorado, proporcionando una fuerza altamente calificada en las áreas de dirección e investigación-desarrollo de universidades y otros tipos de organizaciones en los distintos sectores del país.
- Se consolidan los Sistemas de Acreditación de Carreras y de Maestrías, exigiendo una mayor calidad en el desempeño del profesorado.
- Se buscan formas de superación posgraduada más productivas, que generen el trabajo colaborativo, el entrenamiento y el trabajo multidisciplinario con mayor intencionalidad en temas emergentes de interés nacional dentro del ámbito internacional.
- Se modificó en 2006 y en 2016 el Reglamento para la aplicación de categorías docentes, estableciendo las funciones y requisitos para optar por cada una de ellas.
- Se incrementa la movilidad académica dentro y fuera del país.
- Se inició y continúa el proceso de integración de las universidades en los territorios, que permitirá, al agruparse todas las ciencias, multiplicar el caudal de conocimientos que se genere y ponerlo en función del desarrollo local de las provincias cubanas. Incidirá en un óptimo aprovechamiento de los claustros profesoraes, los laboratorios y las tecnologías educativas, y posibilitará una incidencia más directa y mayor compromiso de esta fuerza calificada en la búsqueda de soluciones a las problemáticas presentes en los territorios.

Del análisis de los diferentes períodos de desarrollo del sistema de educación superior cubano, se evidencia una verdadera revolución en este sector. Transitó desde la creación de los cimientos para la universalización del conocimiento, no sólo desde el punto de vista estructural y legislativo sino desde la propia gestión de los recursos humanos docentes, de acuerdo con los distintos contextos y períodos históricos. La gestión universitaria pasó de formatos rígidos y centralizados a

enfoques estratégicos, flexibles y con una mayor participación del eslabón de base. La ocupación y preocupación por la formación y superación de los profesores ha sido un factor estratégico y se mantiene como eje estratégico para asegurar la calidad de la enseñanza, haciendo énfasis en la formación doctoral, aunque con altibajos debido a una creciente movilidad académica debido a los necesarios movimientos de profesionales dentro y fuera del país. Los procesos de selección, categorización del profesorado y la evaluación del desempeño han sido formalizados, considerando los elementos esenciales que permitan una valoración equitativa a nivel nacional. Sin embargo, como resultado del propio desarrollo y madurez alcanzados, existe hoy la voluntad y el hecho de una integración de las IES que multiplica las fortalezas de cada una de las instituciones y disminuye las debilidades, pues permite un mejor aprovechamiento de los recursos humanos, materiales y financieros.

Este escenario conlleva necesariamente a cambios en los métodos y estilos de trabajo que propicien una mayor participación, compromiso, motivación y creatividad de todos los recursos humanos involucrados. Esto exige una eficaz y eficiente gestión de los recursos humanos que va más allá de los métodos tradicionales, con nuevos enfoques que aseguren una adecuada selección, capacitación continua y evaluación que permita la flexibilidad y el cambio ineludible en la mentalidad para asumir los retos, logrando la sinergia necesaria entre las instituciones y sus recursos humanos.

Con independencia de que los procesos para la gestión de los recursos humanos y del personal docente se debe realizar acorde con las peculiaridades de cada universidad, la gestión por competencias resulta uno de los enfoques más pertinentes pues trasciende el plano individual y se integra a la gestión por procesos y a la estrategia de la organización.

### **1.3 Caracterización de la gestión de los recursos humanos docentes en el Instituto Superior Minero Metalúrgico de Moa (ISMMM)**

El ISMMM ubicado en el municipio más nororiental de la Provincia de Holguín, abarca un área de 55.662 m<sup>2</sup>; fue creado el 29 de julio del año 1976 por la Ley No. 1307 del Consejo de Ministros, con un perfil profesional minero – metalúrgico para dar

respuesta a las crecientes necesidades de profesionales de la Industria Cubana del Níquel. Constituye por sus características, único de su tipo en América Latina. Inicia su actividad académica el 1ro. de noviembre de 1976.

Desde su fundación y hasta los primeros años del siglo XXI el ISMMM ha mantenido una gestión de personal, con un enfoque reactivo y una ligera transición a la gestión de recursos humanos.

El primer curso 1976-1977 tuvo una matrícula total de 970 estudiantes en 7 carreras fundamentalmente de Ciencias Técnicas. A partir de su fundación y hasta 1999 predominó la concepción tradicional de la universidad. Existía un claustro centrado en los profesores a tiempo completo, aunque hay que distinguir que siempre existió una relación muy cercana con las industrias del territorio que permitió una preparación práctica integral de los estudiantes, muchos de los cuales se han convertido en profesores a tiempo parcial. En el curso 1989-1990 alcanzó su máxima matrícula: 2 352 estudiantes, con una graduación de 307 estudiantes.

A partir de 1991, las afectaciones del Período Especial provocaron una reducción de capacidades para los interesados en cursar estudios superiores, por lo que solamente ingresaron al recinto 941 jóvenes.

Durante este periodo de más de 20 años, existió una típica Dirección de Personal, con funciones aisladas, desplegadas a un nivel funcional, un enfoque reactivo, muy centrado en elementos burocráticos y con escasa gestión.

A partir del año 2002 con la recuperación sostenida del país y la creación de los Programas de la Revolución, surgieron las Sedes Universitarias Municipales (SUM) y el centro atendió las de Sagua de Tánamo, Frank País y Mayarí, que iniciaron en el curso 2002-2003 con una matrícula total de 220 estudiantes. Se logró una incorporación masiva de profesionales provenientes de la industria con amplios conocimientos teórico- prácticos, ampliándose el número de carreras.

Es obvio que esta revolución en la educación trajo consigo cambios radicales en el modo de gestionar los recursos humanos, por lo que comienza un periodo de tránsito desde la dirección de personal a la de recursos humanos donde necesariamente se

imponía un enfoque proactivo, previsor y de planificación con los retos que conllevaba la masificación de la universidad sin perder la calidad alcanzada. La terminología de Recursos Humanos se hizo recurrente y se trabajó con una perspectiva más estratégica, aunque no se podía hablar de una gestión integrada. Existía estabilidad en el claustro, pero los planes de resultados no alcanzaban la efectividad requerida y no se lograba una adecuada correspondencia entre la planeación del centro, la facultad, el departamento y el profesor. Existía baja presencia de jóvenes en la composición de los cuadros administrativos e insuficiente trabajo con la reserva de cuadros. El propio Departamento de Recursos Humanos no contaba con suficientes profesionales de nivel superior para desde adentro llevar a cabo las transformaciones requeridas.

Con el pleno acceso a la educación superior se ampliaron las oportunidades de ingreso, incorporándose además de las fundacionales otras especialidades como: Informática, Industrial, Agropecuaria, Agronómica y en Procesos Agroindustriales y las Licenciaturas en Estudios Socioculturales, Contabilidad y Finanzas, Ciencias de la Información, Economía, Sociología, Psicología, Derecho y Comunicación Social. Concluyó el curso 2007-2008 con una matrícula total de 10 263 estudiantes, incluyendo la Sede Universitaria Municipal, (SUM) formando profesionales altamente calificados en 18 carreras de Ciencias Técnicas, Humanísticas y Económicas.

A partir de este periodo se aprecia un mayor protagonismo de la Dirección de Recursos Humanos, asumiendo un rol estratégico en la organización. Sin embargo, persisten dificultades como:

- Deficiente sistema de reclutamiento y selección de los recursos humanos.
- La planificación, organización y control de los recursos humanos aún no se comprende como un sistema que involucra a todas las áreas.
- Insuficiente número de cuadros jóvenes y de mujeres.
- Insuficiente sistema de comunicación al no responder a las exigencias del momento y no llegar con la misma nitidez a todas las áreas.

La implantación de las NC 3000-3002 sobre el Sistema de Gestión Integrada de Capital Humano en el 2007 revolucionó en todo el país el área de los recursos humanos y el ISMMM no ha quedado exento de ello pues su marcada relación con las industrias del territorio cada día exige más el desarrollo en esta esfera, esencial para la formación de los profesionales. Sin embargo, aunque se logra flexibilidad en los procesos, y se da más participación a los profesionales de la industria con experiencia, no se logra el enfoque holístico que establece la norma. La mayoría de los profesionales captados son solo de manera temporal pues los incentivos no compiten con los que brinda la industria del níquel del territorio.

En el ISMMM (...) la GCH se realiza atendiendo solamente a elementos legales relacionados con actividades funcionales propias del Departamento de Recursos Humanos (nóminas, expedientes laborales, seguridad social, vacaciones, medidas disciplinarias, entre otros) y se descuida el análisis de elementos de gestión de esta actividad que son los que mayor influencia tienen en el apoyo a los procesos sustantivos como: la satisfacción laboral, las perspectivas de superación, los niveles de competencias y compromiso, el cumplimiento del plan de capacitación, la calidad del proceso de selección, la correspondencia entre los indicadores de la evaluación del desempeño con los objetivos de la institución y con los resultados obtenidos en el trabajo, la proyección de categorías docentes, por sólo mencionar algunos (Reyes Jardinez, 2011).

Se han presentado algunas deficiencias en materia de GCH que afectan en cierta medida el cumplimiento de los objetivos que se traza esta actividad:

- No existe una integración entre la estrategia de la organización, los procesos sustantivos y los procesos de la GCH, lo que se ha visto reflejado en los resultados obtenidos en los procesos sustantivos:
  - En el curso 2015-2016 se obtuvieron los peores resultados docentes del último quinquenio.
  - Incumplimientos reiterados de la proyección doctoral.

- Falta de correspondencia entre el grado científico y categoría docente del claustro con la cantidad y calidad de los artículos científicos.
- Inexistencia de proyectos internacionales.
- No existe un enfoque de gestión por competencias lo que afecta directamente las actividades claves: selección, formación y evaluación del desempeño.
- El control de la GCH se realiza fundamentalmente atendiendo a elementos legales y aspectos de carácter funcional, no de gestión.
- Insuficiente calidad y oportunidad de los servicios de apoyo a los procesos sustantivos (no relacionado con la existencia de recursos materiales o financieros).

En la actualidad el centro cuenta con tres facultades: Geología y Minería, Metalurgia – Electromecánica y Administración Pública y Empresarial; en él se estudian las Ingenierías Geológica, Minas, Mecánica, Eléctrica, Metalúrgica, Informática y las Licenciaturas en Contabilidad y Finanzas, Ciencias de la Información y Economía. El ISMMM es Centro Rector de las carreras: Ingeniería en Metalurgia y Materiales, Ingeniería en Geología e Ingeniería en Minas. Cuenta además con 25 departamentos y tres Centros de Estudios de: Medio Ambiente, Energía y Tecnología de Avanzada y de Estudios Pedagógicos.

Se imparten siete maestrías y una especialidad en: Geología, Electromecánica, Metalurgia, Minería, Topografía Minera, Desarrollo sustentable en la actividad minero-metalúrgica, Educación Superior y Especialidad de Desarrollo local. Tiene programas doctorales en: Geología, Minería, Metalurgia y Electromecánica. El doctorado de Metalurgia y la maestría de Electromecánica están acreditados de Excelencia; los doctorados de Electromecánica, Geología y Minería y la maestría de Geología acreditados como programas Certificados. Cuenta con la Revista Científica “Minería y Geología” indexada en base de datos de referencia internacional.

Como parte de su misión, el ISMMM “ Dr. Antonio Núñez Jiménez ” garantiza la formación integral y continua de profesionales; desarrolla con calidad y pertinencia la ciencia, la tecnología, la innovación, la extensión universitaria y el postgrado en la



rama minera; contribuye al desarrollo próspero y sostenible de la sociedad cubana, para ello cuenta con un capital humano competente y comprometido con la Revolución.

Se desarrolló la caracterización del capital humano teniendo en cuenta la información estadística enviada al MES al cierre de diciembre 2015 (Modelo AE 3) y los resultados se muestran en el anexo 4.

Existe un cumplimiento adecuado de la plantilla con contratos por tiempo indeterminado, hay predominio del sexo femenino y de la categoría ocupacional (CO) técnico (64.63%); este último elemento es favorable teniendo en cuenta que entre ellos se encuentran los profesores y los técnicos de apoyo a la docencia.

La estructura de categorías docentes es adecuada ya que el 29.43% del claustro ostenta las categorías de profesor titular y auxiliar; es elemento positivo también que el 37.94% del claustro posee el grado académico de máster en ciencias.

La movilidad académica se ha incrementado, lo cual conlleva a que los profesores con más elevado nivel docente y científico no permanezcan tiempo completo en la enseñanza de pregrado, aunque estén contabilizados dentro de la plantilla. Generalmente no son sustituidos, y de hacerse, los nuevos profesores no cumplen con las categorías docentes principales ni con la formación posgraduada de Máster o Doctor.

Al cierre de noviembre del 2015 las bajas registradas de profesores fueron de un 8.6%, de un 5.5% planificado. De igual forma, el año concluyó con una disminución de diez Doctores que por diferentes razones causaron baja de la institución, cuya sustitución será paulatina, considerando que no se cumplió con la proyección doctoral prevista, con solo tres tesis defendidas de siete planificadas.

En el curso 2015-2016 se lograron resultados inferiores con relación al curso anterior, en los siguientes indicadores docentes globales del curso diurno: promoción total de 85,86%, inferior en 3,99 puntos porcentuales, la promoción limpia fue 67,14%, sólo el 45% promovió sin arrastres y el promedio de calificaciones fue 3,83 puntos, inferior

en 0,07 puntos. La eficiencia vertical del curso es de 47,22 %, inferior al curso anterior en 16,05 % y la más baja de los últimos cinco cursos académicos.

Las evaluaciones de los profesores aun no reflejan los resultados docentes alcanzados. Existe una tendencia ascendente en los no evaluados, la cual se ha duplicado desde el curso 2011 – 2012 hasta el 2015 – 2016; sin embargo, la evaluación de Excelente y Bien sigue siendo alta, con más de 75% como promedio en este mismo periodo, elemento que no es coherente con los resultados académicos. Aunque las causas pudieran ser múltiples, no puede verse al estudiante como el de mayor peso en este bajo resultado. Resulta apremiante trazar estrategias que garanticen un desempeño profesoral que asegure una promoción superior de calidad.

A partir de la tecnología desarrollada por Reyes Jardines, 2011 para el diagnóstico, proyección y control de la gestión del capital humano en universidades se pudo determinar que el 50% de los procesos analizados tiene un bajo desempeño, el 40% un desempeño medio y el 10% un desempeño alto; lo que es evidencia de que la GCH está en un estado desfavorable. Los procesos con bajo desempeño son: competencias laborales, capacitación y desarrollo, Seguridad y Salud en el Trabajo y Autocontrol.

Atendiendo a lo anterior se propuso una estrategia de GCH para el ISMMM que consiste en: Gestionar el capital humano con una adecuada integración entre sus procesos propios, así como la estrategia y los procesos claves de la organización utilizando el enfoque por competencias. Aunque esta estrategia se propuso desde el 2011, no se le ha dado cumplimiento en su totalidad a las acciones propuestas por lo que no se evidencian los resultados de gestión esperados.

El primer objetivo propuesto fue Implementar de un sistema de GCH por competencias que influyera positivamente en el desarrollo de los procesos claves de la organización. Recientemente se identificaron las competencias organizacionales como resultado de una tesis de grado, pero aún no se han determinado las competencias laborales y de los procesos claves que permitan establecer un sistema de gestión integrada como se establece en las NC 3000-3002/2007. Por tanto, las

competencias no se utilizan en los procesos de selección, capacitación y evaluación del desempeño; lo que limita la contribución de estos procesos a la gestión organizacional y particularmente a los procesos sustantivos.

En la planeación estratégica del ISMMM para el período 2011-2015, se analizaron las debilidades definidas en la Matriz de Evaluación de los Factores Internos (MEFI) y el 85.71% están relacionadas con la GCH (ver tabla 1.1), un significativo incremento con relación al periodo 2007 – 2010 que era de un 45.45%.

Tabla 1.1 Debilidades

Fuente: Planeación estratégica ISMMM (2011-2015)

1. Inadecuada estructura de categorías docentes en algunos departamentos y composición desfavorable del claustro a tiempo parcial.
2. Insuficiente visibilidad internacional de los resultados de las investigaciones
3. Poca aplicación de métodos efectivos para el estudio independiente.
4. Baja disponibilidad técnica que afecta la relación estudiante-computadora, por rotura y desactualización de las existentes
5. Insuficiente aplicación de la tecnología educativa en el perfeccionamiento del proceso docente educativo.
6. Inexistencia de Proyectos Internacionales
7. No existe correspondencia de la evaluación del desempeño individual con el desempeño organizacional

En las organizaciones en general, la eficiencia y eficacia de sus resultados pueden depender entre otras, de factores como el equipamiento o la tecnología; sin embargo, en las Universidades y en la Educación Superior en general, la excelencia se decide por la calidad profesional, las aptitudes y actitudes del personal que labora en ella y en primera instancia de los profesores que la integran. (Lau Rodríguez; Díaz Pérez, 2010).

Basado en lo anterior, se hace inminente implementar métodos de gestión que aseguren la calidad de la fuerza laboral docente, fundamentalmente a través de procesos efectivos de reclutamiento y selección para una sustitución efectiva de los que no están, y de formación y desarrollo para los que son plantilla, pero requieren

de un plan de carrera acelerado y de una evaluación del desempeño objetiva. Todo esto constituye un problema científico aún no resuelto.

La determinación de las competencias del profesor universitario constituye un primer paso que tributará directamente al mejor desempeño de la organización, teniendo en cuenta que esta fuerza constituye el 47.96% del total de trabajadores y tiene un impacto directo en los procesos sustantivos: formación docente – educativa, la investigación y la extensión.

## **CAPÍTULO 2. PROCEDIMIENTO PARA LA IDENTIFICACION DE LAS COMPETENCIAS DEL PROFESOR UNIVERSITARIO EN EL ISMMM**

### **2.1 Las competencias profesionales docentes**

En el sector educacional y fundamentalmente en el universitario se han desarrollado dos tendencias: la identificación y formación de competencias para los futuros profesionales y la identificación, formación y evaluación de competencias para el personal docente. La primera ha tenido un gran auge y se ha contextualizado en diversas carreras universitarias en muchas partes del mundo, destacándose los proyectos Tuning Europa y Tuning América Latina. Las competencias relativas al profesional docente, han ido adquiriendo relevancia y estudio desde la última década del siglo XX, atendiendo las profundas transformaciones cuantitativas y cualitativas en la educación superior como respuesta a las nuevas demandas económicas, tecnológicas, sociales y educativas.

Aspectos tales como la apertura de los mercados, la internacionalización de las economías, la globalización, el desarrollo acelerado de las tecnologías de la información y las comunicaciones y la diversificación de los sistemas productivos, reclaman a las instituciones de educación superior formar graduados preparados para actuar en un entorno cambiante, donde las competencias profesionales se presentan como factores distintivos de la calidad de la formación.

Por la importancia que reviste para el futuro desarrollo de cualquier país la calidad del profesional docente, resulta vital establecer un marco conceptual común que establezca aquellas competencias que requiere este profesional. Por tanto, estamos asumiendo que las *competencias profesionales básicas* de ese sector son las que denominaremos *competencias profesionales docentes*.

Ha sido la intención de varios países tanto de manera individual como en asociaciones de universidades u organizaciones realizar proyectos y estudios internacionales sobre las competencias en la educación y en la capacitación.

En revisión bibliográfica realizada en el 2011 por la Dirección General de la Educación y la Cultura de la Comisión Europea se hace referencia a las prioridades de la Unión Europea para mejorar la calidad y la educación del docente, la necesidad de mejorar las competencias del docente, así como fomentar valores y actitudes profesionales. (Consejo de la Unión Europea, 2007, 2008, 2009). (Anexo5)

El documento 'Principios comunes europeos para las competencias y titulaciones de los docentes', realizado por un grupo de expertos, clasifica las competencias en tres áreas generales: trabajar con otros, trabajar con conocimiento, tecnología e información y trabajar dentro y con la sociedad.

En el entorno de la Comisión Europea se han desarrollado proyectos internacionales relacionados con las competencias educativas. A continuación, algunos ejemplos:

- El proyecto DeSeCo (<sup>4</sup>*Definition and Selection of key Competences*) de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos(OCDE) (Rychen & Salganik, 2003). Esta es complementaria a otras evaluaciones comparativas internacionales como el informe PISA (<sup>5</sup>*Program for International Student Assessment*). También puede relacionarse con las políticas del aprendizaje durante toda la vida (*Life Long Learning*). Se asume que en cada situación se requiere de una constelación de competencias. Actuar y pensar de manera reflexiva son fundamentales, así como la habilidad de lidiar con el cambio, aprender de la experiencia y tener una postura crítica. (Anexo 6)
- El Proyecto TUNING (González & Wagenaar, 2005). Es un proyecto dirigido desde la esfera universitaria que tiene por objeto ofrecer un planteamiento concreto que posibilite la aplicación del proceso de Bolonia en el ámbito de las disciplinas o áreas de estudio y en el de las instituciones de educación superior. Su validez puede ser considerada mundial, ya que ha sido probado en diferentes continentes con buenos resultados. Este proyecto presenta una lista de 15 competencias

---

<sup>4</sup>Definición y Selección de Competencias claves – traducción realizada por la autora

<sup>5</sup>Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes– traducción realizada por la autora

específicas para la formación de docentes, de acuerdo el nivel que haya alcanzado. (Anexo 7)

También se ha considerado la investigación realizada por La Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AECID) del Ministerio de Asuntos Exteriores y de Cooperación de España con el título: Diseño y aplicación de actividades innovadoras de enseñanza-aprendizaje para el desarrollo de competencias docentes.

Con dicho proyecto se quería conocer, de varias universidades de América y España, las competencias adquiridas y desarrolladas por el profesorado universitario. Las instituciones de educación superior participantes en dicho proyecto son: Instituto Universitario Italiano de Rosario (IUNIR) de Argentina, Escuela Politécnica del Ejército (ESPE) de Ecuador, Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) de España, Universidad Libre (UL) de Colombia y Universidad de Sonora (UNISON) de México. (Anexo 8)

En investigaciones realizadas por el Centro de Estudios para el Perfeccionamiento de la Educación Superior (CEPES) de la Universidad de la Habana se hace referencia a dos importantes investigadores que se han dedicado al estudio de las competencias docentes: Philippe Perrenoud y Miguel Ángel Zabalza.

Al comparar los aportes de ambos estudiosos "se aprecia en las propuestas, puntos de coincidencia muy importantes, que apuntan a exigencias que la sociedad actual impone al desempeño de los docentes en términos de competencias. Estos puntos de coincidencia se pueden precisar en competencias con énfasis en elementos de carácter didáctico, otras con énfasis en la comunicación, así como con énfasis en la investigación educativa. Otras competencias responden a exigencias generales de cualquier profesional " (Ortiz, T. Travieso, Y., Cortizas, Y. 2014). (Anexo 9)

En la investigación llevada a cabo por Smith y Simpson (1995), quienes utilizando el método Delphi y el panel de expertos, y partiendo de la propuesta de 26 competencias para el profesorado (resultado de un trabajo previo), presentan una propuesta

agrupada en seis áreas o dimensiones de competencias: habilidades académicas, habilidades de planificación, habilidades de administración, habilidades de presentación y comunicación, habilidades de evaluación y retroalimentación y habilidades interpersonales. (Anexo 10)

En Fielden (2001) se manifiesta la necesidad de impulsar la implementación de nuevos modelos universitarios, con planes curriculares actualizados y metodologías de enseñanza-aprendizaje sometidas a revisiones y modificaciones continuas, donde el papel del docente debe afrontar cambios muy significativos en su accionar. (Anexo11)

La Universidad de La Salle Méjico (2004) identifica 10 competencias docentes basadas en las propuestas por Zabalza (2003): planificar el proceso de enseñanza-aprendizaje, seleccionar y preparar los contenidos disciplinares, ofrecer información y explicaciones comprensibles y bien organizada (competencia comunicativa), manejo de las nuevas tecnologías, diseñar la metodología y organizar las actividades, comunicarse-relacionarse con los alumnos, tutorar, evaluar, reflexionar e investigar sobre la enseñanza e identificarse con la institución y trabajar en equipo.

En la tesis doctoral “Evaluación del Profesorado Universitario. Un enfoque desde la Competencia Profesional” de Marcelo Andrés Saravia Gallardo (2004) propone cuatro tipos de competencias profesionales del profesor: científica, técnica, personal y social. Incluye además dimensiones e indicadores. (Anexo 12)

Valcárcel (2005), realiza una investigación sobre el docente universitario en el contexto del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) y apunta al perfil del nuevo profesor en las siguientes competencias: competencias cognitivas, competencias meta-cognitivas, competencias comunicativas, competencias gerenciales, competencias sociales y competencias afectivas. (Anexo 13)

Pérez (2005), establece y diferencia competencias generales y específicas, asumiendo que todas ellas son las competencias mínimas exigidas para un ejercicio profesional docente de calidad. Las clasifica en: competencias comunicacionales,



competencias organizativas, competencias de liderazgo pedagógico, competencias científicas y competencias de evaluación y control. (Anexo 14)

Ayala (2008) en su Modelo de competencias docentes alude a cinco competencias en consonancia con las funciones docentes: diseñador de escenarios, procesos y experiencias de aprendizaje significativos, experto en su disciplina académica, facilitador y guía de un proceso de aprendizaje centrado en el desarrollo integral del alumno, evaluador del proceso de aprendizaje del alumno y responsable de la mejora continua de su curso y un docente consciente y activo en el constante proceso de cambio en educación y en un contexto intercultural. (Anexo 15)

Tejada Fernández (2009) plantea tres tipos de competencias para el personal docente: competencias teóricas o conceptuales, competencias psicopedagógicas y metodológicas y competencias sociales. (Anexo 16)

Durante el año 2011 se desarrolló un proyecto por las unidades y centros de formación de las universidades públicas catalanas. El proyecto se orienta a la mejora de la calidad del sistema de educación superior y de la actividad del profesorado universitario mediante planes de formación específicamente diseñados con esta finalidad, centrándose primeramente en la identificación de competencias docentes definidas por la comunidad académica. (Anexo 17)

Al decir de Carrillo Mejías (2014), Prendes y Castañeda (2010) realizan una interesante reflexión acerca de lo que debería ser la acción docente universitaria en los nuevos tiempos, en la cual establecen que el docente actual no puede fijar su atención en un solo aspecto, sino que existen diferentes dimensiones que deben estructurar su marco competencial, el cual en dependencia de cómo se configure y aplique, garantizará la calidad de su acción docente. Las dimensiones son: ética y política, social y técnica. (Anexo 18)

En el entorno cubano, existen evidencias bibliográficas de investigaciones sobre competencias docentes en la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad de Pinar del Río (2014). (Anexo 19), en la Facultad de Gestión del Instituto Superior de

Ciencias y Tecnologías Aplicadas (INSTECA) (2007). (Anexo 20) y en la Escuela de Hotelería y Turismo de Varadero (2010). (Anexo 21)

Muy similar a las competencias laborales sucede con las docentes, aparecen de muy generales a muy específicas. Aunque aún las competencias formativas adquieren la mayor relevancia, en la actualidad existe la tendencia a ampliarlas a los procesos investigativos y extensionistas, elementos que aseguran el cumplimiento de la misión de la educación superior.

Las competencias son identificadas acompañadas de dimensiones. Las dimensiones de las competencias se refieren a aquellas acciones, comportamientos o conductas que reflejan en el actuar organizacional, de los procesos e individuos que manifiesten de forma explícita la existencia de una competencia dada. Estas constituyen una vía útil para la evaluación de las competencias a los diferentes niveles de la organización pueden ser acompañadas por indicadores cuantitativos y cualitativos que faciliten su evaluación.

Como parte del procedimiento, la autora propone como referencia un grupo de *competencias profesionales docentes* basadas en el estudio y análisis de las aquí enunciadas.

### **Métodos para la determinación de las competencias**

El punto de partida es hacer un análisis ocupacional del puesto de trabajo objeto de estudio, para identificar y determinar las tareas que en él se realizan que permitirá la redacción de las competencias. Teniendo en cuenta esto, en el mundo se han desarrollado varias metodologías con el objetivo de determinar en un área o puesto de trabajo las funciones y tareas que se deben desarrollar.

Dentro de los métodos más utilizadas para la determinación de competencias se encuentran: técnica de análisis funcional, metodología DACUM (desarrollo de un currículo (*Developing A Curriculum*, por sus siglas en inglés), Metodología SCID: desarrollo sistemático de un currículo instruccional (*Sistematic Curriculum and*

*Instructional Development*, en sus siglas en inglés), La metodología AMOD: un modelo (*A Model*, por sus siglas en inglés).

La técnica o metodología más utilizada en los procedimientos estudiados (Jiménez, 1997; Ducci, 1997; Delgado Martínez, 2000; Cuesta Santos, 2001; MTSS, 2001a; Gramigna, 2002; Gallego Franco, 2002;) sobre todo en Cuba, es el análisis funcional, que tiene como principal elemento ventajoso que parte del propósito clave y de hecho los elementos estratégicos, lo cual garantiza la alineación de las competencias con la estrategia empresarial y permite el perfeccionamiento del diseño y organización de los puestos de trabajo, creando puestos funcionales y polivalentes y también la forma sistemática y profunda del análisis de la tarea o subcompetencia, generando la información necesaria para construir los elementos de competencia laboral, identificando los criterios y evidencias de desempeño, los conocimientos y actitudes requeridas, las decisiones que debe tomar. (Sánchez Rodríguez, 2007).

De igual manera se recomienda por Cuesta, 2010, la utilización del método Delphi por rondas (método de expertos). A través de él se determinan las competencias en un ejercicio de expertos donde a partir de cuatro rondas se logra un consenso de cuáles han de ser las competencias de determinado cargo u ocupación en determinado contexto. Su característica distintiva para la identificación de competencias es que ha de ser un proceso participativo con total compromiso de la alta dirección y los trabajadores, de carácter estratégico y resultado del desarrollo de una organización. Se calcula además el coeficiente de concordancia de Kendall W.

Para los efectos de la presente investigación, se utilizará el análisis funcional y el método Delphi por rondas.

## **2.2 Premisas conceptuales necesarias para el diseño del procedimiento**

Al decir de Robbins, S. (1990), las organizaciones son como huellas digitales, cada una es única y por tanto requiere de su propia estructura y configuración interna que garantice la consecución exitosa de sus metas. A tenor con este planteamiento y atendiendo las nuevas normativas y retos que enfrenta nuestro país, se impone que

cada organización establezca sus propias políticas y procedimientos que de manera armónica tribute a un mejor desempeño.

- El Ministerio de Trabajo y Seguridad Social (MTSS) y el MES, a partir de los desafíos que impone el contexto internacional actual, reclaman la realización de estudios, que permitan la aplicación sistémica de los avances científicos, de novedosos procedimientos asociados a la productividad, que respondan a las normas cubanas NC.3000 – 3001 – 3002: 2007 Sistema De Gestión Integrada De Capital Humano (SGICH).
- Se requiere de un desarrollo competitivo individual y colectivo de los trabajadores para garantizar un SGICH como eje central de una “organización que aprende”, y lograr con ello seleccionar, planificar, capacitar, evaluar y controlar su desarrollo, a través de la gestión y participación de su propio personal.
- Las nuevas directivas y legislaciones exigen la aplicación de una concepción contextualizada de diseño del perfil de competencias, a partir de las modificaciones realizadas en el año 2005 por el (MTSS) en los calificadores de cargos, y a la nueva norma cubana, - como documento oficial- para ser utilizado en la Gestión de los Recursos Humanos de las organizaciones.
- Una inversión en tiempo y esfuerzos por parte de directivos y mandos en el perfeccionamiento de los procesos claves y de sus colaboradores, fundamentalmente de los especialistas de RH para la selección, evaluación y el desarrollo continuo de estas competencias, como forma esencial de inversión.

Para hacer realidad lo planteado, el ISMMM requiere de un procedimiento que permita maximizar la calidad del profesorado, como actor fundamental del proceso de enseñanza aprendizaje y razón de ser de una IES.

El procedimiento que se propone a continuación precisa de la existencia en la organización del enfoque de la Dirección Estratégica y de la Dirección por Objetivos como sistemas de trabajo, ambos establecidos por el MES.

Se requiere de trabajo en equipo y de trabajo interdisciplinario: está concebido como un proyecto, donde todos tienen tareas y de la integración de ellas dependerá el éxito.

Debe existir una comunicación abierta y fluida entre los miembros del equipo. Se precisa mente abierta al cambio, todos los criterios se aceptan y se evalúan.

El personal de la Dirección de Recursos Humanos encargado de este proceso deberá tener una formación profesional que le permita asimilar el cambio de manera proactiva.

### **2.3 Procedimiento para la identificación de las competencias del profesor universitario en el ISMMM**

El presente procedimiento (ver figura 2.1) tiene como objetivo principal dotar a la organización y específicamente a la Dirección de Recursos Humanos del ISMMM de una serie de pasos que conllevará a la identificación de las competencias del profesor universitario según su categoría docente.

Sin restarle rigor científico, se sugiere un procedimiento preciso y claro que consiste en cinco fases y once pasos. Para su adecuada utilización, el equipo de RH responsable de la tarea deberá ser debidamente capacitado en el procedimiento propuesto, y de manera particular en la gestión por competencias y herramientas como: diagrama Ishikawa y método Delphi por rondas. Por tanto, el procedimiento cumple con un doble objetivo: metodológico y de capacitación.

#### **Fase I. Preparación de la organización**

Objetivo: Crear las bases que aseguren un proceso de cambio exitoso, que se ajuste a las necesidades de la organización, así como la identificación del punto de partida que permita posteriormente evaluar el impacto de la introducción del procedimiento.

##### Paso 1. Presentación del proyecto

Se recomienda estructurar el trabajo a realizar como un proyecto, para el cual ha de definirse: objetivo, recursos humanos, materiales y financieros, alcance, resultados esperados y cronograma de trabajo.

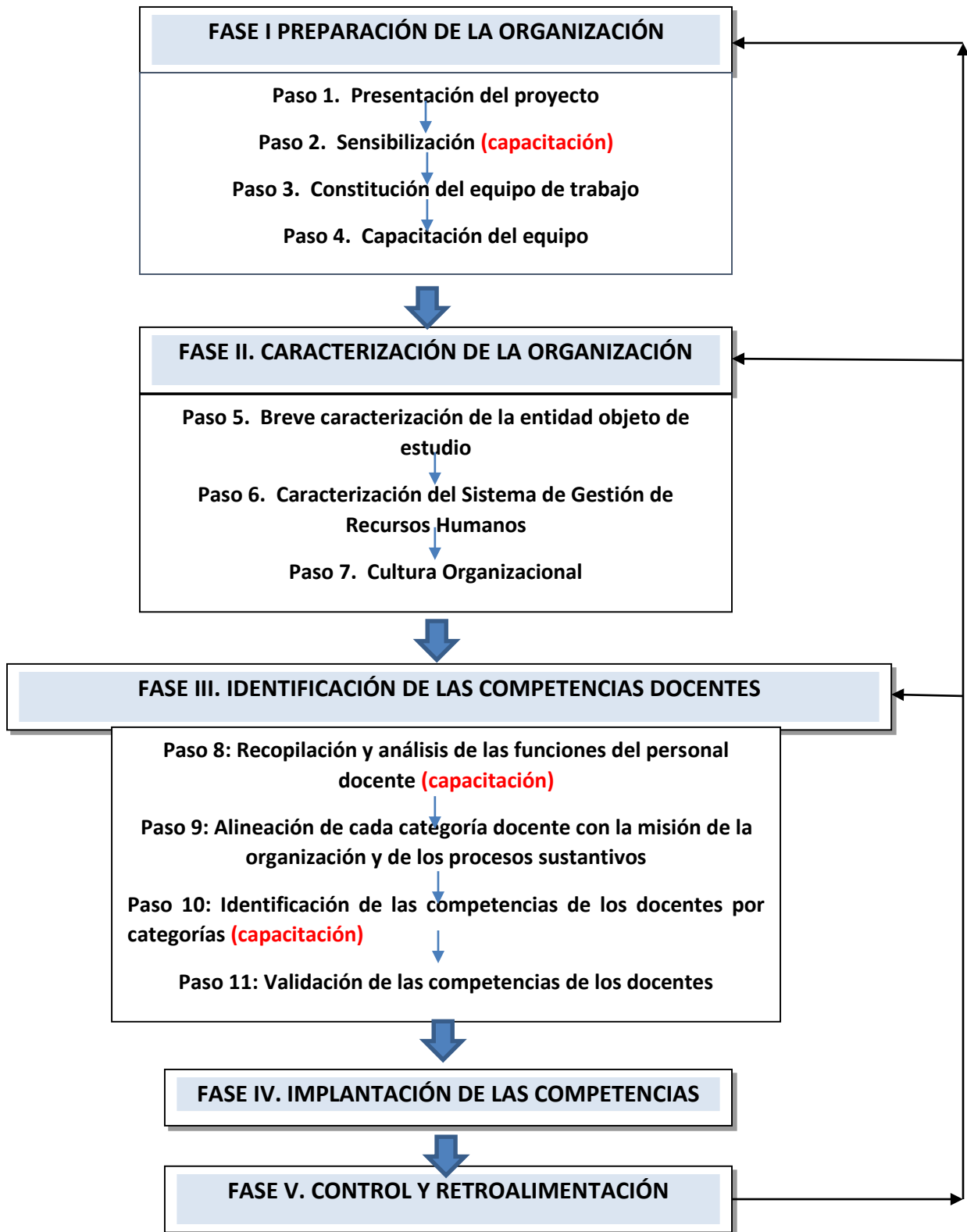


Fig. 2.1. Procedimiento para la identificación de las competencias del profesor universitario en el ISMMM

Presentar estos elementos brindará objetividad y por tanto la alta dirección se sentirá más segura de la planificación del proceso de cambio.

## Paso 2. Sensibilización

Se enfatiza en la concientización de la necesidad del cambio, fundamentalmente en la alta dirección, la cual deberá estar comprometida e involucrada en cada una de las etapas de la ejecución del proyecto, las que serán aprobadas a este nivel.

Un especialista o experto en el dominio del procedimiento realiza una exposición de la concepción del proyecto con los componentes antes mencionados, así como los estilos de trabajo que se utilizarán a lo largo del mismo.

Se realizará al menos una sesión de capacitación sobre: **Gestión del cambio**

**Objetivo:** Proponer estrategias organizacionales para enfrentar la resistencia al cambio que permita preparar a la alta dirección para las futuras transformaciones.

**Sistema de conocimientos:** Fuerzas para el cambio. Los agentes de cambio. La resistencia individual y organizacional. Enfoques para administrar el cambio.

**Medios de enseñanza:** presentación en Power Point, videos instructivos y estudios de casos.

**Método:** reproductivo y productivo a través del debate de casos en el entorno universitario.

## Paso 3. Constitución del equipo de trabajo

El equipo deberá ser constituido por personal comprometido con el proyecto, con poder, autoridad para la toma de decisiones y preparación para asumir el nuevo procedimiento que conllevará a un cambio en la gestión.

Este equipo deberá estar conformado por al menos un miembro de la alta dirección, así como por especialistas considerados con dominio de los procesos en que trabajan

y a los cuales se pueda delegar autoridad para proponer cambios a la alta dirección. Este será el grupo de trabajadores que conducirá el cambio y tendrá mayor protagonismo en él. Sin embargo, todos los trabajadores deberán estar inmersos en el proceso, comunicándoles y haciéndolos partícipes en etapas del proceso en las cuales sea más provechosa su participación e involucramiento, siempre con una previa preparación.

De este grupo ha de quedar constituido el Comité de Competencias tal como lo establecen las NC 3000-3002: 2007, el cual tendrá la potestad de proponer a la alta dirección la propuesta de las competencias, así como su validación y certificación.

Suelen ser parte de este comité un subgrupo de aquellos especialistas involucrados en el proceso, que no sean directivos, aunque éste ha de estar presidido por un miembro de la alta dirección. En el comité de competencias deben estar presentes: un representante de la dirección, un representante de la Dirección de Recursos Humanos, y varios trabajadores de reconocido prestigio por su calificación, experiencias, conocimientos, méritos por la calidad del trabajo, nivel de exigencia y visión de futuro, que laboran en los procesos de las actividades principales y en los cargos donde se van a identificar, validar y certificar las competencias.

Se propone la constitución del siguiente Comité de Competencias:

1. Director de Recursos Humanos (Presidente): dirige el proceso desde su convocatoria hasta la validación de las competencias.
2. Vicerrector de Formación (miembro): ofrece asesoría según los objetivos a lograr por año y carrera.
3. Experto de la Carrera de Minas
4. Experto de la Carrera de Geología
5. Experto de la Carrera de Metalurgia
6. Experto del Centro de Estudios Pedagógicos
7. Experto (Ciencias Económicas)
8. Experto (Ciencias Sociales – Filosofía)



9. Tantos expertos como sean necesarios (vasta experiencia y prestigio como docentes en otras carreras que se imparten)

Todos los expertos aportarán su conocimiento desde su área de experiencia, así como la relación interdisciplinar con el resto de las carreras.

#### Paso 4. Capacitación del equipo

Es importante conocer el nivel de conocimiento que tienen, tanto los trabajadores como la alta dirección, sobre el tema de la gestión por competencias, gestión integrada de capital humano, normas NC 3000:2007, normas NC 18000:2005, dirección estratégica, métodos para recoger información y llegar al consenso, entre otros aspectos, para elaborar los programas de formación. El objetivo de este paso es ofrecer una capacitación para la familiarización de los participantes con el tema y luego una preparación con más profundidad, según el diagnóstico realizado, a los expertos que componen el comité de competencias, a los especialistas en gestión de recursos humanos y otros implicados directamente con el diseño y documentación del Sistema de Gestión Integrada de Capital Humano.

Para cumplir con este objetivo los facilitadores coordinarán o impartirán ellos mismos seminarios específicos que traten el tema, haciendo énfasis en la importancia y ventajas de introducir el enfoque de competencias para la organización. Servirá esto además para la presentación de los asesores a los participantes en las capacitaciones, donde se hará hincapié en el procedimiento a utilizar para la determinación de las competencias, incluyendo los métodos de trabajo grupal para recoger y procesar la información, como: tormenta de ideas (*brainstorming*), diagrama Ishikawa y método Delphi por rondas.

#### **Capacitación sobre Gestión por competencias.**

**Objetivo:** Reconocer la importancia de la gestión por competencias y su aplicación en la Gestión de los Recursos Humanos en el entorno educacional que permita la integración de sus subsistemas.

**Sistema de conocimientos:** Sistemas de Gestión Integrada de Capital Humano. Definición de competencia. Tipos de competencias. Gestión por Competencias. Modelos de gestión. Competencias docentes y su importancia. Elementos que componen la GCH. Base legal normativa vigente en materia de GCH.

**Medios de enseñanza:** presentación en PowerPoint, videos instructivos y estudios de casos.

**Método:** reproductivo y productivo a través del debate de casos en el entorno universitario.

**Capacitación en Trabajo grupal** - Tormenta de ideas o lluvia de ideas (*brainstorming*).

**Objetivo:** Conocer la utilización de la técnica de tormenta de ideas a través de ejemplos prácticos que permita su uso para el intercambio grupal.

**Sistema de conocimientos:** Origen y modo de utilización.

**Desarrollo:** Técnica centrada en generar ideas

### Descripción

Es una herramienta de trabajo grupal que facilita el surgimiento de nuevas ideas sobre un tema o problema determinado.

Fue ideada en el año 1938 por Alex Faickney Osborn, cuando su búsqueda de ideas creativas resultó en un proceso interactivo de grupo no estructurado que generaba más y mejores ideas que las que los individuos podían producir trabajando de forma independiente; dando oportunidad de hacer sugerencias sobre un determinado asunto y aprovechando la capacidad creativa de los participantes.

Resulta muy útil para todo problema que permita y demande alto nivel de creatividad por lo que tiene mucha aplicación en asuntos que requieran encontrar un gran número de opciones, tales como: variantes de estrategias, factores a favor o en contra,

subproblemas, oportunidades, soluciones potenciales, obstáculos, posibles efectos, consecuencias, puntos de vistas, entre otros.

Los expertos se reúnen bajo la dirección de un facilitador. Se les presenta una situación o problema, sobre el cual el facilitador estimula promueve y conduce al grupo a aportar ideas y a mejorarlas a partir de lo que se va presentando a la vista de todos. Se basa en reglas orientadas a reducir la intimidación e inhibición de los participantes.

### Reglas:

1. El problema debe estar formulado con suficiente precisión.
2. Se admite cualquier idea. Mientras menos convencional, mejor.
3. Está prohibida la crítica o e valuación de las ideas presentadas.
4. Se admiten ideas opuestas, complementarias, iguales o mejoradas.
5. La cantidad de ideas es más importante que su calidad.
6. Toda idea escrita pasa a ser del grupo.
7. Se considera positivo un ambiente informal, (ruidos, risas, agitación)

Después de aplicar una o varias de las variantes de tormenta de ideas, el grupo dispone de una lista de opciones. Para reducirla hay muchas formas de hacerlo. La reducción de listado es quizás la principal.

### Pasos

1. Esclarecer: el registrador numera secuencialmente todas las opciones. El facilitador dirige este proceso para comprobar que todos los puntos se entienden. Esto no implica valoraciones. Este paso es imprescindible.
2. Eliminación: el facilitador propone analizar si hay puntos repetidos o que se puedan combinar sin alterar la esencia del contenido.
3. Filtros: factores que se van a usar para determinar el valor relativo de cada punto y así seleccionar los fundamentales.
4. Votación: se aplica a cada punto de la lista los factores acordados.

5. Lista reducida: El registrador pregunta si hay consenso sobre las opciones marcadas como de mayor valor relativo. Si no hay, se trabaja hasta lograrlo.

Esta variante es muy efectiva para acercarse al consenso pues la lista reducida es un producto del grupo.

**Medios de enseñanza:** pizarra, pancartas, marcadores

**Método:** productivo a través del debate de casos en el entorno universitario.

**Capacitación en Trabajo grupal** - Diagrama Ishikawa (causa – efecto)

**Objetivo:** aplicar la técnica de causa - efecto para recoger información a través de la generación de nuevas ideas.

**Contenido:** Origen y modo de utilización.

**Desarrollo:** Técnica centrada en generar ideas

### Descripción

El **Diagrama de Ishikawa**, también llamado **diagrama de causa-efecto**, se trata de un diagrama que por su estructura también se le conoce como diagrama de espina de pez, que consiste en una representación gráfica sencilla en la que puede verse de manera relacional una especie de espina central, que es una línea en el plano horizontal, representando el problema a analizar, que se escribe a su derecha. (Anexo 22)

### Pasos

1. Dibujar un diagrama en blanco.
2. Escribir de forma concisa el problema o efecto.
3. Escribir las categorías que se consideren apropiadas al problema: máquina, mano de obra, materiales, métodos, son las más comunes y se aplican en muchos procesos.

4. Realizar una lluvia de ideas (brainstorming) de posibles causas y luego relacionarlas con cada categoría.
5. Preguntarse ¿por qué? a cada causa, no más de dos o tres veces.
6. Empezar por enfocar las variaciones en las causas seleccionadas como fácil de implementar y de alto impacto.

## **Fase II. Caracterización de la organización**

Objetivo: Obtener toda la información de la entidad, su proyección estratégica, cultura organizacional, el diseño del Sistema de Gestión de Recursos Humanos, para determinar su vinculación con el proceso de desarrollo de competencias docentes que tributará a un mejor cumplimiento de los objetivos organizacionales.

### Paso 5. Breve caracterización de la entidad objeto de estudio

En este paso es necesario conocer la ubicación exacta del instituto, su objeto social, los procesos fundamentales, Áreas de Resultados Claves (ARC) y la correspondencia de estos con lo que establece el MES. De igual forma se caracteriza la fuerza de trabajo y se identifican los sistemas de gestión aplicados entre los que se encuentra el Sistema de Gestión de la Calidad.

### Paso 6. Caracterización del Sistema de Gestión de Recursos Humanos

Se debe recopilar toda la información necesaria sobre GCH que se realiza en la entidad, así como, los procesos fundamentales, documentación existente, política, elementos estratégicos y su enfoque hacia la gestión por competencias, las áreas de resultados claves (ARC) y los procesos sustantivos.

Para llevar a cabo este paso es necesario obtener los siguientes elementos:

- Misión: razón de ser de la organización, su encargo social y finalidad que explica su existencia
- Visión: hacia donde se dirige la organización en el futuro.
- Valores y aspiraciones genéricas de la organización.

- **Objetivos estratégicos:** conjunto de requisitos detallados de actuación, cuantificados en todo lo que sea posible, aplicables a la organización o a partes de ésta, y que se alcanzan a través de estrategias organizacionales y planes de acción.
- **Política de gestión de los recursos humanos:** determinación y orientación de la alta dirección de la organización relativa a la gestión de recursos humanos coherente con su política global y estrategia que proporciona un marco de referencia para el establecimiento de sus objetivos y metas, así como los de gestión de recursos humanos.
- **Áreas de Resultados Claves (ARC):** Identificar cada ARC, sus objetivos y criterios de medida y su relación con cada proceso sustantivo.

Paso 7. Cultura Organizacional. Su enfoque hacia el desarrollo de las competencias.

Se realizará un estudio a través de entrevistas, observaciones directas u otras técnicas de recopilación de información, de los principales elementos componentes en la cultura organizacional, analizando su vinculación con el proceso de gestión por competencia. Se hará especial énfasis en determinar la influencia de los directivos, su interés por el desarrollo de las competencias y los conocimientos sobre las tendencias actuales.

Esto pudiera provocar un aumento en la capacitación sobre competencias laborales.

**Fase III. Determinación de las competencias docentes**

**Objetivo:** Identificar las competencias docentes de cada categoría relacionadas en el Reglamento 85/2016 del Ministro de Educación Superior que permita ser consistente con lo normado.

Esta fase se llevará a cabo por el comité de competencias. Se utilizarán dos métodos: el funcional y el de experto (Delphi por rondas). Al terminar se habrán determinado y validado las competencias.

Ambos métodos requerirán de sesiones de capacitación, a la vez que se van identificando las competencias.

Los pasos a desarrollar son los siguientes:

Paso 8: Recopilación y análisis de las funciones del personal docente.

### **Capacitación en análisis funcional**

**Objetivo:** Identificar las funciones básicas y subfunciones de cada categoría docente que permita diferenciarlas para establecer el alcance y los indicadores de control.

**Sistema de conocimientos:** Antecedentes y modo de utilización de la técnica.

**Desarrollo:** Técnica centrada en el análisis de funciones

#### Descripción

**El análisis funcional** no es un método exacto, es un enfoque de trabajo para acercarse a las competencias mediante una estrategia deductiva. Inicia estableciendo el propósito fundamental de la función en análisis y se pregunta sucesivamente qué funciones hay que llevar a cabo que permita el logro de la función precedente. Esto se realiza hasta encontrar las funciones realizables por una persona que son los elementos de competencia.

El análisis funcional es un método utilizado para identificar las competencias que se requieren para desempeñar correctamente un trabajo, siguiendo un proceso analítico que consiste en ir desagregando las funciones de una organización en subfunciones cada vez más específicas; estas, a su vez, pueden subdividirse en tareas menores, llegando hasta la identificación de las acciones elementales que pueden ser asignadas a un trabajador. A diferencia del análisis ocupacional tradicional, el análisis funcional pone énfasis en las funciones de los puestos de trabajo más que en las tareas de los cargos genéricos, entendiendo por funciones actividades individuales o grupos de actividades con un propósito común. El análisis funcional produce

descripciones de trabajo más flexibles que las del análisis ocupacional tradicional, por lo que dichas descripciones pueden ser aplicadas en diferentes contextos laborales. Además, a diferencia del análisis ocupacional tradicional, que está enfocado de preferencia en las tareas de naturaleza cognitiva o sicomotora de un cargo, el análisis funcional puede adoptar una visión más amplia del comportamiento laboral, incluyendo las conductas interpersonales (o sea, comportamientos psicosociales) y los comportamientos de naturaleza afectiva que influyen en el desempeño de un trabajo.

El análisis funcional sigue un camino analítico, que va de lo general a lo particular. Se inicia estableciendo el(los) propósito(s) principal(es) de una organización, de un área de la organización o de un cargo dentro de una empresa, y se pregunta sucesivamente cuales son las funciones y sub funciones necesarias para alcanzar dicho propósito.

El resultado del análisis se expresa mediante un mapa funcional o árbol de funciones.

#### Pasos:

1. Identificar el(los) propósito(s) clave de la organización o un área de la misma.
2. Identificar las actividades necesarias para alcanzar el(los) propósito(s) clave, a través de un proceso analítico que consiste en descomponer las funciones principales en subfunciones cada vez más elementales hasta llegar a aquellas que pueden ser asignadas a los cargos individuales.
3. Analizar las funciones de los cargos para deducir las competencias requeridas. El comportamiento deseable en el desempeño de una función o subfunción de un cargo o puesto de trabajo constituye una unidad de competencia o un elemento de competencia, respectivamente.
4. Definir los estándares de competencia laboral. Dichos estándares especifican el desempeño deseable a nivel de unidades de competencia y elementos de competencia, lo que permite establecer los criterios de evaluación y medios de prueba correspondientes. A partir del análisis de los estándares de competencia laboral es posible deducir los conocimientos, las habilidades y las actitudes que



se requieren para desempeñar correctamente un cargo; todos ellos son antecedentes importantes para fines de selección de personal, evaluación del desempeño, capacitación laboral (por ejemplo, detección de necesidades de capacitación y diseño instruccional de las acciones de capacitación), planes de compensación y carrera profesional.

En el caso que investigamos, ya están definidas por un reglamento las funciones generales y específicas de cada categoría docente. Sin embargo, se recomienda repasar en detalle dichas funciones que permitan llegar a particularidades de los cargos de la organización objeto de análisis.

Se recopila la información relevante sobre las funciones de cada categoría docente, teniendo en cuenta la resolución ministerial No. 85 de fecha 17 de octubre de 2016, “Reglamento para la Aplicación de las Categorías Docentes de la Educación Superior”. Se tendrán en cuenta las funciones generales de los docentes universitarios, descritas en el Artículo 5 y las de los Profesores Titulares, Auxiliares, Asistentes e Instructores, según aparecen en los Artículos 6, 7, 8 y 9 respectivamente.

#### Paso 9: Alineación de cada categoría docente con la misión de la organización y de los procesos sustantivos

Se mantiene visible la misión de la organización utilizando los medios disponibles, se usan pizarrones o cartulinas grandes para conformar una tabla que permita agrupar informaciones claves para la identificación de las competencias.

#### Paso 10: Identificación de las competencias de los docentes

Este paso se llevará a cabo por el comité de competencias. Los facilitadores y este comité, a partir de toda la información obtenida, depuran, agrupan y describen las competencias aplicando el método Delphi por rondas. La metodología a utilizar es la propuesta por Cuesta Santos, 2010.

#### **Capacitación para la identificación de competencias aplicando el método Delphi por rondas.**

**Objetivo:** Aplicar el procedimiento para identificar las competencias del profesor universitario en el ISMMM a través de un ejercicio práctico real, utilizando las herramientas de trabajo grupal, la guía de competencias y la metodología de expertos Delphi por rondas.

**Sistema de conocimientos:** Guía de competencias. Procedimiento a seguir. Definición de las competencias por categoría docente.

A manera de apoyo para el Comité de Competencias, se puede suministrar un listado de competencias que sirvan de referencia para listar las más apropiadas para cada categoría docente. Se sugiere trabajar cada categoría de manera independiente y de menor a mayor complejidad.

La autora de la presente investigación propone como referencia una guía de competencias docentes, a partir del análisis y revisión de 18 propuestas de competencias docentes que fueron enunciadas en el apartado 2.1 de la presente investigación, y de un cuestionario aplicado a profesionales de experiencia y prestigio como educadores dentro de la organización.

### **Guía de competencias docentes**

#### **Competencia pedagógica**

- Demostrar el dominio de los conocimientos de la materia que imparte.
- Contextualizar y actualizar los contenidos, teniendo en cuenta el proceso de aprendizaje del estudiantado.
- Producir materiales para facilitar el desarrollo del conocimiento.
- Reproducir el origen, los antecedentes históricos y la evolución temporal de su disciplina.
- Explicar el estado actual de la disciplina y sus alcances en la comprensión de la realidad.
- Enseñar a un amplio y diverso colectivo de estudiantes, con diferentes orígenes socioeconómicos y culturales, y a lo largo de horarios amplios y discontinuos.

- Establecer proyecciones del desarrollo futuro de la disciplina.

### **Competencia metodológica**

- Mantener la coherencia entre objetivos formativos, métodos de enseñanza aprendizaje y procesos de evaluación.
- Utilizar estrategias metodológicas que fomenten la participación del estudiante.
- Planificar las actividades teóricas y prácticas de forma que fomenten el autoaprendizaje y el desarrollo de competencias profesionales y personales.
- Aplicar estrategias metodológicas que promuevan la responsabilidad del estudiante en su propio aprendizaje y el de los compañeros.
- Diseñar y desarrollar actividades y recursos enseñanza-aprendizaje, de acuerdo con las características del estudiante, la materia y la situación formativa.
- Proporcionar retroalimentación continua que favorezca el aprendizaje y la autorregulación del estudiante.
- Tutorar.
- Aplicar modelos didácticos diferentes para mejorar la comunicación entre profesorado y estudiante y entre estudiante y estudiante.

### **Competencia de gestión de la docencia**

- Seleccionar y definir contenidos de las asignaturas de acuerdo con la relevancia que tienen en la titulación y en la profesión.
- Planificar y gestionar actividades de formación dirigidas al estudiante que faciliten el aprendizaje y adquisición de competencias.
- Planificar, gestionar y garantizar los procesos de enseñanza - aprendizaje de acuerdo a la planificación docente.
- Diseñar y gestionar los procesos de evaluación.
- Evaluar la puesta en práctica del programa o de la planificación docente en relación al aprendizaje y a la adquisición de competencias, detectar los puntos débiles e introducir las mejoras que permitan el logro de los objetivos.
- Hacer un seguimiento de las tareas y del aprovechamiento de los recursos para evaluar el cumplimiento de los objetivos que se han fijado y los resultados que se obtienen.

## **Competencia interpersonal**

- Desarrollar el pensamiento reflexivo y crítico.
- Promover la motivación.
- Asumir compromisos éticos con la formación y la profesión.
- Mostrar tolerancia hacia otros puntos de vista y actuaciones que no atenten contra la integridad de las personas y sociedades.
- Crear un espacio de democracia en la docencia universitaria.
- Crear un clima de empatía.
- Mostrar sentido de pertenencia por la organización.
- Ser sensible ante las señales externas sobre las necesidades laborales y profesionales de los graduados.
- Comprender el impacto que factores como la internacionalización y la multiculturalidad tendrán en el currículo de formación.
- Promover la confianza.
- Negociar con otras personas sabiendo inspirar confianza y seguridad.
- Respetar la diversidad cultural.
- Identificar las necesidades individuales.
- Apoyar el proceso de cambio en educación y en un contexto intercultural.

## **Competencia comunicativa**

- Dominar la lengua materna
- Explicar con claridad y entusiasmo.
- Facilitar la comprensión de los contenidos del discurso mediante definiciones, reformulaciones, ejemplos y repeticiones.
- Estructurar el discurso según las características del contexto, el mensaje y las personas que sean destinatarias.
- Escuchar activamente para entender el punto de vista de los otros.
- Identificar las barreras de la comunicación en el contexto didáctico y planear estrategias que permitan una buena comunicación con el estudiante.

- Expresar pensamientos, sentimientos o emociones de forma asertiva, clara y segura, de forma que se facilite la comprensión de lo que se quiere transmitir y se muestre respeto hacia los demás.
- Generar espacios donde el estudiante pueda expresar con libertad su opinión acerca de la materia, la docencia o el propio aprendizaje, recoger esta información y darle respuesta.
- Gestionar el uso de la voz, la entonación, la enfatización y la respiración para una buena fonación.
- Dominar un segundo idioma, preferiblemente el inglés.
- Utilizar de forma adecuada el lenguaje no verbal.
- Informar e implicar a los padres.

### **Competencia de trabajo en equipo**

- Llevar a cabo las tareas encomendadas de manera eficaz para cumplir los objetivos fijados por el equipo.
- Promover el beneficio del equipo.
- Dar seguimiento a las tareas y actividades desarrolladas en el seno del grupo e introducir los cambios necesarios para lograr los objetivos.
- Facilitar el proceso de adaptación del equipo en situaciones cambiantes.
- Dirigir, gestionar y/o coordinar equipos docentes de manera vertical y/o horizontal
- Delegar y/o distribuir tareas en función de criterios de competencia dentro del grupo.

### **Competencia de innovación e investigación**

- Introducir innovaciones que tengan como objetivo una mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Analizar el contexto de enseñanza-aprendizaje para identificar las necesidades de mejora y aplicar estrategias y/o recursos innovadores.
- Adaptar las innovaciones a las características y particularidades de cada contexto.
- Reflexionar e investigar sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje para buscar nuevas estrategias que permitan mejorarlos.

- Evaluar y transferir resultados y experiencias de innovación al propio contexto de enseñanza-aprendizaje orientadas a la mejora de la calidad docente.
- Definir un objetivo preciso de la innovación que se pretende llevar a cabo.
- Participar activamente en proyectos y experiencias de innovación docente.
- Elaborar proyectos de investigación basados en el rigor y sistematicidad de la metodología científica.
- Organizar e identificar áreas temáticas para investigación y desarrollo.
- Compartir y asesorar el desarrollo de las actividades de investigación.
- Enmarcar las actividades investigadoras en programas o proyectos para el desarrollo local.
- Coordinar y compartir la producción de documentos, informes y artículos científicos.
- Publicar en revistas científicas nacionales y/o internacionales.

### **Competencia tecnológica**

- Seleccionar y aprender a utilizar las TIC del propio ámbito, disciplina, materia o profesión.
- Utilizar distintas estrategias de evaluación formativa.
- Utilizar con criterio selectivo las TIC como apoyo y medio para el desarrollo y la mejora del proceso enseñanza-aprendizaje.
- Utilizar las TIC para crear situaciones y entornos de aprendizaje que potencien la autonomía del estudiante.

### Pasos:

1. Determinación de las competencias: se reúne el comité de competencias de la entidad, tomando como base el perfil genérico, para seleccionar las competencias que se adecuan en cada caso y la guía de competencias propuesta.
2. Desarrollo de la primera ronda, donde a cada experto (E) del grupo se le entrega una hoja de papel en la cual debe responder sin comentarios en el grupo. Pregunta: *¿Cuáles son las competencias que deben conformar el contenido de la categoría docente X?*

- Los expertos que aplican el método listan todas las competencias, y después reducen el listado erradicando repeticiones o similitudes.
3. Segunda ronda. Se le entrega por separado a cada experto una hoja de papel donde es mostrada la matriz anterior (significada en la tabla 1.1). Pregunta: *¿Está Ud. de acuerdo en que esas son verdaderamente las competencias para esa categoría docente? Con las que no esté de acuerdo márkuelas con N.*

Tabla 1.1. Matriz de competencias (C) expresada por los expertos (E)

Competencia (C)	E1	E2	E3	... E9
1	X	-	X	X
2	-	-	X	-
(...)				
17	X	X	X	-
X: C relacionada por el experto.				
-: C no relacionada por el experto.				

Una vez respondida la pregunta y recogidas las respuestas de todos los expertos, es determinado el nivel de concordancia a través de la expresión:

$$C_c = [1 - (V_n / V_t)] * 100$$

donde,

Cc: coeficiente de concordancia expresado en porcentaje.

Vn: cantidad de expertos en contra del criterio predominante.

Vt: cantidad total de expertos.

- El procesamiento anterior implica la tabla 1.2.

Tabla 1.2. Matriz de competencias depuradas con nivel de concordancia \*

Competencia	E1	E2	E3	... E9	Cc (%)
1					100
2					100
3		N	N		78
(...)					
8	N	N		N	67

\*Empíricamente, si resulta  $Cc \geq 60\%$  se considera aceptable la concordancia. Las C que obtuvieron valores  $Cc < 60\%$  se eliminan por baja concordancia o poco consenso entre los E.

4. Tercera ronda. Pregunta: *¿Que ponderación o peso Ud. daría a cada una de las C, con el objetivo de ordenarlas atendiendo a su importancia en el desempeño de máximo éxito?* Aquí le es orientado a los E que el número 1 es la más importante, 2 la que sigue en importancia, hasta  $n = X$ , en este caso, que será la de menos importancia. Se insiste en que no deben ocurrir “ligas” o iguales ponderaciones a una misma competencia, pues se reduciría el poder de ordenamiento o discriminación.

- Recogidas las respuestas se ordenan las ponderaciones de acuerdo al valor de la sumatoria por filas indicada por  $R_j$ . Esta variable después permitirá el ordenamiento según el valor discreto de  $R_j$  media, y con posterioridad se calcula el nivel de concordancia.
- De lo anterior resultan las tablas 1.3 y 1.4. En la tabla 1.3 queda evidenciado como la competencia más importante es la 2, le continúa la 1, y la menos importante es la 7. Después en la tabla 1.4, aparece el ordenamiento según la importancia de las competencias (C2, C1, C3, ...C4). Puede observarse, también en la tabla 1.4, que en cuatro de las competencias no fue alcanzado  $Cc \geq 60\%$ . Por tanto, hay que acudir a otra ronda.



Tabla 1.3. Ponderaciones de los expertos<sup>6</sup>

Competencia	E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7	E8	E9	Rj
1	2	3	2	3	2	3	3	3	3	24
2	1	2	1	2	1	2	1	1	1	12
3	3	4	3	4	3	3	4	3	4	31
4	4	5	4	5	4	5	5	5	6	43
5	5	6	5	6	5	6	5	5	5	48
6	6	7	6	7	6	7	6	7	7	59
7	8	8	7	8	7	8	8	8	8	70
8	7	1	8	1	8	1	1	8	7	42

5. Cuarta ronda. A los expertos se les hace llegar las tablas 1.3 y 1.4, mostrándoles el ordenamiento alcanzado. Pregunta: *¿Está de acuerdo con las ponderaciones y el orden obtenido? Reflexione detenidamente. Puede modificar o mantener sus ponderaciones.*

- Después se procede a realizar los cálculos de idéntico modo que en la tercera ronda.

Tabla 1.4. Orden de importancia de las competencias

Competencia	Rj media	Valor de Rj	Cc (%)
1	2,6	2 – C2	67
2	1,3	1 – C1	67
3	3,4	3 – C3	56
4	4,7	5 – C5	56
5	5,3	6 – C6	67
6	6,5	7 – C7	56
7	7,7	8 – C8	78
8	4,6	4 – C4	45

Para no redundar numéricamente, sólo se expresará que de esta cuarta ronda se obtuvieron las tablas similares a 1.3 y 1.4 pero con todas las  $C \geq 60\%$ , y manteniéndose el ordenamiento consignado en la tabla 1.4. Entonces, es conclusión que hay un adecuado nivel de consenso y se arriba a las competencias para esa categoría docente, determinadas por ese grupo de expertos.

<sup>6</sup> Se utilizan cifras aleatorias a manera de ejemplo en todas las tablas.

6. Determinación de las dimensiones (pautas de conducta): se refiere a aquellas acciones, comportamientos o conductas que se reflejan en el actuar organizacional de los individuos que manifiestan explícitamente una determinada competencia. Pueden ser acompañadas de indicadores cuantitativos y cualitativos que faciliten su evaluación.

Utilizando la herramienta de **tormenta de ideas** se puede llegar al consenso en las definiciones de estas dimensiones.

Para concluir, los expertos, a partir del consenso, seleccionan las competencias del perfil genérico que requiere la categoría docente que se analice en cada caso, ubicando en la matriz las pautas de comportamiento asociadas a las competencias seleccionadas y los indicadores, de ser necesario.

#### Paso 11: Validación de las competencias de los docentes

Una vez concluido el trabajo de los expertos, la validación se puede utilizar a través de dos vías:

1. Presentando el resultado directamente al Consejo de Dirección.
2. Realizando encuesta a una representación de la organización y posterior análisis y ajuste. Presentar los resultados al Consejo de Dirección.

Es criterio de la autora utilizar la segunda variante pues brinda una mayor representatividad y democracia en la toma de decisiones. Para su realización se propone el modelo de encuesta en anexo 23 que recoge a modo de ejemplo las competencias propuestas por la autora pero que deberá ser actualizado una vez concluida la determinación de las competencias docentes por el Comité de Competencias de la organización.

#### **Fase IV. Implantación de las competencias**

Objetivo: utilizar las competencias identificadas para la selección, capacitación y evaluación del profesorado universitario.

Una vez concluido el perfil de competencias para cada categoría docente, se procede a definir las herramientas necesarias para seleccionar a todo el nuevo personal siguiendo lo establecido para cada caso, lo que permitirá identificar las brechas existentes y las necesidades de formación inmediatas para que pueda cumplir su función de manera óptima.

Al unísono, después de una capacitación sobre el procedimiento, los directivos podrán evaluar a cada profesor, lo cual permitirá identificar las limitaciones en su desempeño, para posteriormente definir los cursos de formación y desarrollo o entrenamientos requeridos y la propuesta de planes de carrera según las características individuales.

Hay que resaltar, que el hecho de haber identificado las brechas individuales tributa a una capacitación personalizada que contribuye al crecimiento individual del profesor que en definitiva tributará al mejor desempeño del proceso en el que esté directamente involucrado y a la organización.

Por otro lado, el directivo tendrá un instrumento valioso para dar seguimiento a las brechas de desempeño no relacionadas con la capacitación y que tendrán un plan específico de seguimiento hasta el siguiente proceso evaluativo.

#### **Fase V. Control y retroalimentación**

Objetivo: Dar seguimiento al procedimiento implementado para controlar el cumplimiento de la fase de implantación y ajustar el curso de acción de ser necesario.

Se realizará a través del cumplimiento del cronograma del proyecto inicial, así como controles semestrales que permita dar seguimiento al avance de la fase de implantación, donde no solo se aplique el procedimiento tal y como fue concebido, sino que se establezcan sesiones de retroalimentación con directivos y especialistas que permitan enriquecer la propuesta inicial y sirva de base para el proceso de mejora continua que deberá ejecutarse cada curso académico.

## **2.4 Valoración de la factibilidad y pertinencia científico-metodológica de los principales resultados de la investigación**

Para la valoración de la factibilidad y pertinencia del procedimiento propuesto se realizaron tres actividades fundamentales: una entrevista, una encuesta y un taller de socialización.

En el proceso de selección de los especialistas para esta valoración se consideró la experiencia y maestría en la formación de profesionales; trayectoria científico-metodológica; grado científico o académico, categoría docente, así como el desempeño y experiencia en actividades de gestión de recursos humanos.

La entrevista (anexo 24), fue realizada a 30 profesores universitarios de las carreras de Ingeniería de Minas, Ingeniería Geológica, Ingeniería en Metalurgia y Materiales y Licenciatura en Ciencias de la Información.

De los 30 profesores que participaron, 6 tienen categoría docente de asistente, 12 son auxiliares, 5 titulares y el resto son instructores. Del total, 7 poseen grado científico de Doctor y 12 de Máster.

El 100 % de los entrevistados plantea que es necesario fortalecer la gestión de los recursos humanos docentes en el Instituto. En primera instancia se debe lograr una mayor interacción con los Departamentos que permita una solución oportuna de las distintas problemáticas que se presentan. El profesorado universitario no recibe una instrucción pedagógica y metodológica lo suficientemente fuerte como para enfrentar el proceso de enseñanza – aprendizaje que demanda la universidad actual por lo que la formación postgraduada en este sentido se hace imprescindible. Se plantea que no existe una superación sistémica que asegure una transición oportuna a las distintas categorías docentes y debe integrarse la gestión individual del personal docente a los procesos claves.

El 90 % coincide en que la determinación de las competencias docentes para cada categoría puede ser el primer paso para eliminar las problemáticas planteadas pues a partir de la identificación de las mismas se puede implementar de manera sistémica la selección, la evaluación y sobre todo la superación del profesorado para su tránsito

desde la categoría de instructor hasta la de titular, lo cual tendrá un impacto directo en la calidad del proceso docente y del graduado universitario.

Una vez realizada la entrevista se procedió a la encuesta propuesta en el anexo 23 a los 30 profesores. El 53.3% tiene más de diez años de experiencia en la docencia, el 54% son mujeres y el 46% son hombres con una edad promedio de 41 años.

La misma permite valorar el grado de coincidencia que la muestra del claustro universitario posee sobre la guía de competencias docentes que se propone.

Esta coincidencia se puede medir por la importancia que el profesorado otorga a cada competencia y por la aceptación de los elementos utilizados para describirla y así poder saber si las competencias presentadas se pueden considerar como definidoras del perfil docente del profesorado universitario.

De los datos recogidos, podemos observar que todas las competencias que se han sometido a discusión son consideradas por el profesorado como muy importantes o suficiente importantes en un elevado número de respuestas (96.6%). Esta gran coincidencia sugiere que todas las competencias analizadas deben ser consideradas por el grupo de expertos cuando realicen la determinación por categorías docentes, prestando especial atención a las dimensiones pues al igual que las competencias pudieran variar en orden según la complejidad de la categoría docente. De igual forma, el equipo de expertos tendrá la libertad de valorar otras competencias con sus dimensiones y proponer indicadores para su seguimiento y control.

Para el caso de los elementos que definen cada competencia, hay diversidad de criterios por lo que se calcula la media. (Anexo 25). De la información aportada podemos extraer algunas conclusiones: en primer lugar, se observa que, del total de 70 elementos utilizados para definir las distintas competencias, solo uno obtiene una valoración de la media inferior a 3 en una escala de 0 a 4 y el valor es de 2.75, es decir, muy próximo a 3. Este dato nos muestra una gran concordancia en la definición de las distintas acciones que describen las competencias entre el colectivo docente.

Una de las competencias muestra una gran coincidencia en la definición de todos los descriptores aportados para describirla, como es el caso de la competencia

metodológica, en la que todos los elementos reciben una valoración muy elevada. En otros casos observamos una mayor dispersión en la valoración de la coincidencia.

Ante la propuesta de las ocho competencias consideradas como más importantes para definir el perfil docente del profesorado universitario, se quería conocer cuál o cuáles de ellas eran las más valoradas por el colectivo, siendo esta una de las cuestiones que se planteaban de forma explícita en la encuesta.

Hay tres de las competencias que el profesorado valora como muy importantes con un porcentaje bastante parecido. Se trata de la competencia pedagógica que se sitúa en primera posición con un 21% de respuestas, seguida de las competencias comunicativa y metodológica, con un 18% y 17% respectivamente. Con valores intermedios, encontramos la competencia interpersonal (14%) y gestión de la docencia (10%) y con valores más bajos la competencia tecnológica con un 8%, de trabajo en equipo con un 7%, y finalmente la competencia de innovación con un 5%.

La interpretación de este resultado nos permite deducir que, en general, el profesorado coincide con la importancia de las competencias pedagógica, metodológica y comunicativa como base para una buena calidad el proceso de enseñanza - aprendizaje; sin embargo, aún percibe como no tan importante la competencia tecnológica, a pesar de lo necesaria que esta resulta en esta era del conocimiento. Por otra parte, el claustro le da poco valor a la actuación docente como una labor de equipo y como una tarea que debe contemplar la introducción de innovaciones docentes como parte de un proceso de mejora de la calidad. Este es un dato a considerar puesto que en la universidad el siglo XXI la coordinación del profesorado adquiere una importancia especial, sobre todo para emprender acciones de seguimiento de la calidad, la incorporación de acciones de mejora y el trabajo interdisciplinar y multidisciplinar resulta imprescindible en las actividades cotidianas y de proyectos.

Estas competencias menos valoradas deberán ser consideradas por los expertos para darles el lugar que requieren según la categoría docente.

El taller de socialización con especialistas (anexo 26) se realizó con el objetivo de valorar la factibilidad y pertinencia del procedimiento propuesto, a través de un análisis crítico colectivo.

En el taller participaron 6 profesores que imparten docencia a las carreras de Ingeniería de Minas, Ingeniería en Metalurgia y Materiales y Licenciatura en Ciencias de la Información. También tuvieron una participación 4 especialistas de la Dirección de Recursos Humanos del ISMMM.

De los 6 profesores que participaron, 3 tienen categoría docente de asistente, 1 es auxiliar y 2 instructores. Del total, 4 poseen grado científico de Máster.

En cuanto a los profesionales de recursos humanos, todos tienen más de 15 años de experiencia en la gestión de los recursos humanos y específicamente en el sector educacional.

Los objetivos específicos del taller de socialización estuvieron dirigidos a valorar y enriquecer el procedimiento para la determinación de las competencias del profesor universitario en el Instituto Superior Minero Metalúrgico de Moa, para lo cual se tuvo en cuenta lo siguiente:

Se adoptó una metodología que consistió en una breve exposición inicial por parte de la maestrante, de la lógica general de la investigación y la explicación del procedimiento.

Para una mejor comprensión del tema investigado, los participantes realizaron en total 10 preguntas, todas respondidas por la maestrante; lo que facilitó la interpretación del resumen de tesis presentado, desde el análisis epistemológico y metodológico. Lo que condujo al intercambio de criterios y a la valoración acerca de las principales fortalezas y debilidades del procedimiento, así como las sugerencias y recomendaciones para su perfeccionamiento.

Los resultados del taller se presentan a continuación:

La lógica de la investigación presentada se argumenta desde sus referentes teóricos y metodológicos y se reconoce como una propuesta concreta que contribuye a una mejor gestión del profesor universitario.

Se reconoció el valor de integrar en un procedimiento no solo la parte metodológica sino las capacitaciones que se requieren para los distintos actores en aras de un resultado exitoso.

Se valoró como indispensable la introducción de las competencias docentes como mecanismo integrador de los subsistemas del Sistema de Gestión Integrada de Capital Humano, fundamentalmente los de selección, formación y desarrollo y evaluación.

Se consideró que era esencial una buena selección de los expertos para asegurar la calidad de la actividad. Se planteó además que una vez identificadas las competencias docentes serían mucho más efectivas las estrategias a seguir para los cambios de categoría, así como el seguimiento de los planes de resultados de cada profesor.

Se sugirió la necesidad de continuar investigando sobre el tema y lograr que se identifiquen indicadores precisos para cada dimensión de la competencia, de otra manera no se podría controlar adecuadamente el logro de la competencia. Esto constituye una recomendación de la investigación realizada. De igual forma, se sugirió la necesidad de que se capacite a todo tribunal de cambio de categoría en gestión por competencias para que una vez identificadas puedan evaluar a los docentes siguiendo las mismas.

Las valoraciones y reflexiones permitieron el debate, lo cual facilitó el reconocimiento y la demostración de la validez de los aportes de esta investigación. De igual modo, se significó la viabilidad y factibilidad de estos resultados, así como la pertinencia, impacto y novedad del procedimiento.



## **CONCLUSIONES**

A partir del estudio realizado y de los resultados obtenidos se concluye que:

Las concepciones sobre la gestión de los recursos humanos por competencias en la docencia corroboran la posibilidad de mejorar el desempeño del profesor universitario a través de una clara identificación de sus competencias.

La Educación Superior en Cuba ha experimentado un sostenido desarrollo de los recursos humanos docentes durante los últimos cincuenta y cinco años en respuesta a las exigencias del entorno social, económico, tecnológico y cultural, conllevando a una gestión más integrada. La identificación y gestión de las competencias del profesorado son esenciales para el logro de un desempeño profesional docente superior.

La gestión de los recursos humanos docentes en el ISMMM no se realiza de manera sistémica, siendo la identificación de las competencias docentes una de las alternativas para integrar los subsistemas de selección, formación y desarrollo y evaluación que son claves para el adecuado funcionamiento del Sistema de Gestión Integrada de Capital Humano en la institución.

El procedimiento para la determinación de las competencias del profesor universitario en el ISMMM constituye una herramienta de trabajo de particular importancia para la Dirección de Recursos Humanos del ISMMM, aportando un orden lógico de acción, dividido en fases y pasos que, unido a la capacitación de los actores, tributa a un enfoque sistémico de la gestión de los recursos humanos docentes y por tanto a un mejor desempeño.

Los criterios de especialistas, las encuestas aplicadas y el taller de socialización demostraron la pertinencia del procedimiento propuesto, por cuanto brinda una herramienta a la Dirección de Recursos Humanos, que sugiere de forma detallada cómo identificar las competencias docentes y ofrece una guía que facilita su entendimiento y adecuación.

## **RECOMENDACIONES**

A partir de las conclusiones a las que se ha arribado se sugieren las recomendaciones siguientes:

- Instrumentar de manera experimental el procedimiento propuesto lo que permitirá perfeccionarlo, a través de concepciones, procedimientos, estrategias y metodologías para seleccionar, formar y evaluar por competencias al personal docente.
- Desarrollar cursos de preparación para los miembros de tribunales de cambio de categorías docentes que les permitan el dominio de fundamentos de la gestión basada en las competencias docentes y sus especificidades en el ISMMM.
- Sugerir a la Dirección de Recursos Humanos del centro la implementación de las herramientas y metodologías necesarias que permitan la adecuada validación y certificación de las competencias docentes para su utilización en los subsistemas de selección, superación y evaluación.

## BIBLIOGRAFÍA

1. Acosta Corzo, (2010). Planeación y evaluación de competencias laborales en la escuela de Hotelería y Turismo de Varadero Cuba (EHTV). Gestiopolis. Extraído el 1ro de abril de 2015.
2. Alvarez de Zayas, C. (1995). *Metodología de la investigación científica*. Universidad de Oriente. Santiago de Cuba.
3. Alles, Martha. (2007). *Influencia de las características de personalidad (competencias) en la empleabilidad de profesionales*. Tesis en opción al título de Doctor. Universidad de Buenos Aires.
4. Aruca Bacallao, A. (2007). *Perfiles de competencias para docentes de la facultad de gestión del instituto superior de ciencias y tecnologías aplicadas (INSTEC)*. Tesis en opción a la maestría en ciencias.
5. Ayala, F. (2008). El modelo de formación por competencias. Extraído el 9 de noviembre de 2016 desde <http://www.modelo.edu.mx/uni/mcom.ppt>
6. Beer, M. et al. (1989). *Strategic Change: A new dimension of human resource*
7. Bennet, N; Dunne, E; Carré, C. (1999). *Patterns of core and generic skill provision in higher education*. Higher Education, 37, pp. 71-93.
8. Berrocal, F. (2003). *Técnicas de gestión de recursos humanos por competencias*. México.
9. Besseyre des Horst, (1988). *Vers une gestion stratégique des ressources humaines*. Paris: Les Editions d'Organizations.
10. Bogoya, D. (2000). Una prueba de evaluación de competencias académicas como proyecto. En D. Bogoya, et al. (Eds.). *Competencias y proyecto pedagógico*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
11. Boyatzis, Richard (1982). *The Competent Manager*. John Wiley & Sons.
12. Bunk, G. P. (1994). La transmisión de las competencias en la formación y perfeccionamiento profesionales en la RFA. *Revista CEDEFOP No. 1*.
13. Bustillo, C. Gestión de Recursos Humanos y la motivación en la persona. *Revista Capital Humano*, España, Nº 73, pp 17-28. 1988.
14. Carrillo Mejía, D. (2014). *Competencias TIC de los docentes para la enseñanza mediante entornos virtuales en educación superior. El caso de la Universidad de los Andes-Venezuela: evaluación y diseño de un plan de formación*. Tesis doctoral. Tarragona.
15. Cascio, W. F. (1989). *Managing human resources: productivity, quality of work life, profits*. New York: McGraw Hill.
16. Córdoba, J. F; Del Corral, I; Domingo, J; Piqué, R; Torra, I. (2007). *Aproximació al disseny de titulacions basat en competències*. Institut de Ciències de l'Educació, Universidad Politècnica de Catalunya. Barcelona.

17. Cuesta Santos, Armando (2001). *Gestión de Competencias*. La Habana: Academia.
18. Cuesta, S. A. (2005). *Tecnología de la Gestión de los Recursos Humanos*. La Habana: Academia.
19. Cuesta, S. A. (2010) *Tecnología de la Gestión de los Recursos Humanos*. La Habana: Félix Varela y Academia.
20. Checchia, Beatriz. (2009). Las competencias del docente universitario. Extraído el 25 de noviembre de 2015 desde <http://www.fvet.uba.ar/institucional/subir/adjuntos/userfiles/COMPETENCIASDOCENTES.pdf>
21. Chiavenato, I. (1993). *Introducción a la teoría general de la administración*. México D.F.: MacGraw Hill.
22. Chiavenato, I. (2004). *Administración de recursos humanos*. Colombia: McGraw-Hill.
23. Davenport, T. O. (2000). *Capital humano: Creando nuevas ventajas competitivas a través de las personas*. Barcelona: Jossey-Bass Inc. Gestión 2000.
24. Decenzo, D.A. y Robbins, S.P. (1988). *Personnel/Human resource management*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
25. Delgado Martínez, Domingo J. (2000). Modelos de Gestión por Competencias. Caracas, Venezuela. Extraído el 27 de noviembre 2016 desde <http://www.gestiondelconocimiento.com/>
26. Delgado Martínez, Domingo J. (2001). El ciclo de desarrollo de competencias. Caracas, Venezuela. Extraído el 27 de noviembre 2016 desde <http://www.gestiondelconocimiento.com/>
27. Delors, Jacques (1994). *Los cuatro pilares de la educación*, en La Educación encierra un tesoro. México: El Correo de la UNESCO, pp. 91-103.
28. Dessler, G. (1988). *Personnel management*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
29. Ducci, María Angélica (1997). El enfoque de competencia laboral en la perspectiva internacional: Formación basada en competencia laboral. CINTERFOR/ OIT. Montevideo, Uruguay.
30. Duran, S.M. (2006). El saber pedagógico de los profesores de la Universidad de Los Andes Táchira y sus implicaciones en la enseñanza. Extraído el 20 de abril de 2015 desde [http://www.tesisexarxa.net/TESIS\\_URV/AVAILABLE/TDX-0702107-131124/](http://www.tesisexarxa.net/TESIS_URV/AVAILABLE/TDX-0702107-131124/)
31. Dyer, L y Holder G. W. (1988). A strategic perspective of human resource management. En L. Dyer (Ed): *Human resource management, evolving roles and responsibilities*. Washington: Bureau of National Affairs.
32. Eraut, M. (2006). Aprendizajes y competencias: enfoques que los relacionan en educación superior. Seminario RED-U, Facultad de Ciencias Económicas, Universidad de Barcelona, Doc. Policopiado 04/07/2006.

33. Fielden, J. (2001). *Higher education staff development continuing mission*. Thematic debate of the follow-up to the World Conference on High Education. UNESCO.
34. Forgas Brioso, Jorge (2005). Modelo para la formación profesional basada en competencias. – Ponencia presentada al evento de Pedagogía 2005. – ISP “Frank País”, Santiago de Cuba.
35. Gallego Franco, Mery (2002). Gestión humana basada en competencias. Procesos de gestión humana basados en competencias. Extraído el 15 de abril de 2015 desde <http://www.monografias.com/>
36. Gil García, M. (2014). Determinación de competencias laborales en el proceso de postgrado en la facultad de ciencias económicas de la Universidad de Pinar del Río. Presentado en el 2do Taller Nacional de Ingeniería Industrial, marzo, Las Tunas.
37. González Fernández, L. (1999). Modelos de dirección de recursos humanos. *Papeles del Psicólogo*. No. 72. pp. 25-34.
38. González J. & Wagenaar, R. (2005). Tuning educational structures in Europe. Extraído el 4 de abril de 2016 desde <http://europa.eu.int/comm/education/Tuning.html>
39. Graminga, Maria Rita (2002). Gestión por competencias: una opción para hacer a las empresas más competitivas. *Consultoría e Treinamento Empresarial*. Extraído el 25 de mayo de 2015 desde <http://www.pa-partners.com/>
40. Harper y Lynch. (1992). *Manuales y Recursos Humanos*. Madrid: Gaceta de Negocios.
41. Hax, Arnold C. (1992). *Estrategia Empresarial*. Buenos Aires: El Ateneo.
42. Hendry, C. y Pettigrew, A. (1992). Patterns of strategic change in the development of human resource management. University of Warwick Business School. *Rev. British Journal of Management*, vol. 3, 137 – 156.
43. Herranz, A. y de la Vega, R. (1999). Las competencias: pasado y presente, *Capital Humano*, No.123, Año XII, pp.58-66. Madrid: Capital Humano.
44. Horruitiner Silva, P (2006). *La Universidad Cubana: el modelo de formación*. La Habana: Félix Varela.
45. Ibarra, Agustín. (1995). “Formación de Recursos Humanos y Competencia Laboral”. Boletín Cinterfor/ OIT No. 149. Montevideo. 2000. Comportamiento Organizacional.” (Octava Edición) McGraw Hill.
46. Imbernón, F. (2004). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*. Barcelona: Graó.
47. Instituto Superior Minero Metalúrgico de Moa “Dr. Antonio Núñez Jiménez”. Planeación estratégica 2011- 2015.
48. Iñigo y Sosa y Vega (2006). *Acercamiento a una propuesta de relación y clasificación de competencias profesionales para la evaluación del desarrollo*

*profesional de los egresados de la Educación Superior en Cuba*. Ciudad de la Habana: Félix Varela.

49. Ivancevich, J.M. (1992). *Human resource management: Foundation of personnel*. Homewood: Irwin.
50. Jiménez, Alfonso (1997). La Gestión por competencia: una nueva manera de gestionar la organización y las personas en un nuevo paradigma. *Psicología del Trabajo y Gestión de Recursos Humanos*. España: Gestión 2000. 445 pp.
51. Jolis, Nadine (1998). *Compétences et Compétitivité. Les éditions d'organisation*. París, Francia.
52. Lau Rodríguez, Cristina B.; Díaz Pérez, Maiky. (2010) *La gestión de los recursos humanos en las universidades*. Congreso Internacional de Educación Superior, Universidad 2010. La Habana.
53. Lengnick- Hall, C & Lengnick – Hall, M (1988). Strategic Human Resources Management. A Review of The Literature And A Proposed Typology. *Academy of Management Review, Universidad de Minesota*. Vol. 13, No. 3, 454 – 470.
54. Lévy-Lovoyer, C. (1997). *Gestión de las competencias*. Barcelona: Gestión 2000.
55. López Núñez, F. (2008). *Propuesta Metodológica para hacer corresponder la Gestión por Competencias con los objetivos estratégicos de las organizaciones*. Tesis presentada en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Técnicas. La Habana.
56. López, J., & Leal, I. (2002). Formar por competencias. En J. López (Ed.), *Cómo aprender en la sociedad del conocimiento* (pp. 145-197). Madrid: Gestión 2000.
57. Llorens García, A. (2012). *Propuesta metodológica para la determinación y el aprendizaje de las competencias genéricas clave del/ la ingeniero/a TIC y percepción diferencial del mercado entre el grado y el postgrado o máster*. Doctorado. Universidad de Cataluña. *Management*. Harvard Business School. Boston.
58. Marelli, A. (1999) Introducción al análisis y desarrollo de modelos de competencia. Documento de trabajo fotocopiado.
59. Marrero, C., (2002). *Diseño de un Metodología Integral para la Gestión de la Formación en Instalaciones Hoteleras. Aplicación en la Cadena ISLAZUL de la región oriental de Cuba*. Tesis para la obtención del grado de Doctor en Ciencias Técnicas. Facultad de Ingeniería Industrial. ISPJAE.
60. Martínez-Abelda, O. y Castillo, A. (1998): Diez años de I + D en *Comunicaciones de Telefónica I + D*, Vol.9, No.1, 1998, 5-13. Madrid: Telefónica I + D.
61. Más Torelló, O. (2011). El profesor universitario: sus competencias y formación. *Profesorado: Vol. 15(3): 195-211*. Extraído el 24 de diciembre de 2015 desde <http://hdl.handle.net/10481/23166>

62. McClelland, D.C. (1973). Testing for Competence rather than for Intelligence in *American Psychologist*, January 1973.
63. Mertens, L. (1996). *Competencia laboral: sistemas, surgimiento y modelos*. Montevideo: Cinterfor.
64. Mertens, L. (1997). *Competencias Laborales: Sistemas, Surgimiento y Modelos*. DOI pp 1,4, 50,62.
65. Morales Cartaya, Alfredo (2006). *Contribución para un modelo cubano de gestión integrada de los recursos humanos*. Tesis en opción al grado científico de doctor en ciencias técnicas. ISPJAE. Ciudad de La Habana. pp 99.
66. MTSS (1999). Resolución No. 21 de 1999. Reglamento para la capacitación profesional de los trabajadores en las organizaciones en Perfeccionamiento Empresarial. Ministerio de Trabajo y Seguridad Social (MTSS). La Habana.
67. MTSS (2001a). Tecnología para la determinación, normalización y evaluación de las competencias laborales. Cuaderno II. Dirección de Fuerza de Trabajo, MTSS. Ciudad de La Habana. pp.16.
68. Norma Cubana 3000 Sistema de Gestión Integrada de Capital Humano: Vocabulario, ICS: 03.100.30 (2007a).
69. Norma Cubana 3001 Sistema de Gestión Integrada de Capital Humano: Requisitos, ICS: 03.100.30 (2007b).
70. Norma Cubana 3002 Sistema de Gestión Integrada de Capital Humano: Implantación, ICS: 03.100.30 (2007c).
71. Ortiz Torres, E (2001) Competencias y valores profesionales. *Revista Electrónica Pedagógica*.
72. Ortiz, T. Travieso, Y., Cortizas, Y. (2014) *Las competencias docentes del profesor universitario, una visión desde la profesión docente*. Congreso Internacional de Educación Superior, Universidad 2014. La Habana. *Universitaria*. Vol. VI. No.2, MES. La Habana.
73. Pereda, S. y Berrocal, F. (2003). *Técnicas de Gestión de los Recursos Humanos por Competencias*. Madrid: Centro de Estudios Ramón Areces S.A.
74. Pérez, J. M. (2005). *La formación permanente del profesorado ante los nuevos retos del sistema educativo universitario*. XI Congreso de Formación del profesorado. Segovia, 17-19 de febrero.
75. Philippe Perrenoud (2007). *Diez nuevas competencias para enseñar. Invitación al viaje*. Colofón: Grañ.
76. Pilonieta, G. (2006). *Evaluación de competencias profesionales básicas del docente*. Colombia: Editora Geminis Ltda.
77. Prendes, M. y Castañeda, L. (2010). *Enseñanza superior, profesores y TIC*. Bogotá, Colombia: Ediciones de la U.
78. Puchol, L. (1995). *Dirección y Gestión de Recursos Humanos*. Madrid: Esic.

79. Reyes Jardinez, L. (2011). *Tecnología para el diagnóstico, proyección y control de la gestión del capital humano en universidades. Aplicación en el Instituto Superior Minero Metalúrgico de Moa*. Tesis presentada en opción título de Máster en Ingeniería Industrial. Universidad de Holguín.
80. Robbins, S. (1990). *Organization Theory. Structure, design, and applications*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
81. Rodríguez, I. (1999). *Procedimiento para el Perfeccionamiento Empresarial combinando formación, participación e ingeniería*. Tesis presentada en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Técnicas. ISPJAE. La Habana.
82. Rychen D.S. & Salganik, L.H. (Eds.). (2003). *Key Competencies for a Successful Life and a Well-Functioning Society*. Göttingen, Germany: Hogrefe & Huber.
83. Sampieri H.R. (1998). *Metodología de la investigación*. Ciudad México: McGraw-Hill.
84. Sánchez Rodríguez, A. (2007). *Tecnología para el Desarrollo Integrado de Competencias Laborales en Entidades Consultoras. Aplicación en la provincia Holguín*. Tesis presentada en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Técnicas. Universidad de Holguín.
85. Saravia Gallardo, M. (2004). *Evaluación del Profesorado Universitario. Un enfoque desde la Competencia Profesional*. Tesis presentada en opción al grado científico de Doctor. Universidad de Barcelona.
86. Scarpello, V. G. y Ledvinka, J. (1988). *Personnel/Human resource management: environments and functions*. Boston: Pws-Kent.
87. Secchi, M., Rodríguez, N., Pérez, E. (2014). *Competencias del profesor universitario. Un nuevo enfoque*. Congreso Universidad. Vol. III, No. 1, 2014. La Habana: Félix Varela.
88. Soltura Laseria, A. (2009). *Tecnología de integración estratégica del sistema de competencias de la organización*. Tesis presentada en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Técnicas. ISPJAE. La Habana.
89. Spencer L.M. y Spencer S.M. (1993). *Competence at work. Models for superior performance*. New York: Wiley.
90. Tait, H; Godfrey, H. (1999). Defining and assessing competencies in Generic Skills. *Quality in Higher Education*, 5, 245-253.
91. Tedesco, J. y Tenti Fanfani, E. (2002). *Nuevos tiempos y nuevos docentes*, ponencia presentada en la Conferencia Regional "O Desempenho dos professores na America Latina e Caribe. Novas Prioridades", BID/UNESCO/MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, Brasilia.
92. Tejada, J. (2009). Competencias docentes. *Profesorado* 13 (2), 1-15. Extraída el 24 de diciembre de 2015 desde <http://www.ugr.es/~recfpro/rev132COL2.pdf>
93. Tejada Díaz, Rafael y Sánchez del Toro, Pedro R. (2009). *La formación basada en competencias en los contextos universitarios*. Libro electrónico: Centro de



Estudios sobre Ciencias de la Educación Superior. Universidad de Holguín. "Oscar Lucero Moya". Cuba.

94. Torra, I.; de Corral, I.; Pérez, M.J.; Triadó, X.; Pagès, T.; Valderrama, E.; Màrquez, M.D.; Sabaté, S.; Solà, P.; Hernández, C.; Sangrà, A.; Guàrdia, G.; Estebanell, M.; Patiño, J.; González, A.; Fandos, M.; Ruiz, N.; Iglesias, M.C.; Tena, A. (2012). Identificación de competencias docentes que orienten el desarrollo de planes de formación dirigidos a profesorado universitario. *REDU – Revista de Docencia Universitaria, Número monográfico dedicado a Competencias docentes en la Educación Superior. 10 (2)*, pp. 21-56. Extraído el 4 de junio de 2016 desde <http://redaberta.usc.es/redu>
95. Urrutia Badillo, Yosdenis, y otros. (2006). *Procedimiento para la Gestión de Competencias Laborales. Grupo de Investigación Inteligencia Empresarial, GÉNESIS, Universidad de las Ciencias Informáticas*. Ciudad de la Habana: II UCiencia, 2006. Ponencia. Presentado en el II Taller de Inteligencia Organizacional, 4 al 6 julio de 2006.
96. Urrutia, I. E. (2013). *Propuesta Didáctica para contribuir al desarrollo de competencias desde el Análisis Matemático en la carrera de Licenciatura en Ciencia de la Computación*. Centro de Estudios para el Perfeccionamiento de la Educación Superior, Universidad de La Habana, Tesis en opción al grado de Doctor en Ciencias Pedagógicas, La Habana.
97. Valcárcel, M. (2005). *La preparación del profesorado universitario español para la convergencia europea en educación superior*. Córdoba: Material policopiado.
98. Vargas F.; Casanova, F. y Montanaro L. (2001). *El enfoque de competencia laboral: manual de formación*. Montevideo. Cinterfor.
99. Velando Rodríguez, M. (1997). *La función de Recursos Humanos en la empresa*. En: Confederación provincial de empresarios de Pontevedra. La pequeña y mediana empresa. Promoción y Gestión. Vigo, España.
100. Werther, William B.; Davis, Heith (1995). *Administración de Personal y Recursos Humanos*. México: Mc Graw-Hill. Interamericana.
101. Wright, P. M., Dunford, B. B., & Snell, S. A. (2001). Human Resource and resource based view of the firm. *Journal of Management, 27*, 701-721.
102. Zabalza, M. A. (2007). *Competencias docentes del profesorado Universitario: Calidad y Desarrollo Profesional*. Narcea.
103. Zarifian, P. (1999). *Mutación de los sistemas productivos y competencias profesionales: la producción industrial de servicio. El modelo de la competencia y sus consecuencias sobre el trabajo y los oficios profesionales*. Montevideo: CINTERFOR.
104. Zayas Agüero, Pedro (2002). *Concepción Técnico Metodológica sobre la Selección de Personal*. Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Sociales. Universidad de la Habana. Cuba. 136 pp.

**Anexo 1 Corrientes de estudio de las competencias.** Fuente: Adaptado de Sánchez Rodríguez, 2007

Tendencias → Corrientes de estudio ↓	Focalización	Características de los perfiles resultantes	Pertinencia de los perfiles	Alcance	Metodología para la elaboración de los perfiles
<b>Conductista</b>	Acento en la persona, en las características de los trabajadores que más rinden.	Pequeños conjuntos o “cuadros” de competencias. Fáciles de manejar.	Perfiles consistentes, no cambian con el tiempo.	Se circunscribe al nivel directivo.	Describen los incidentes que llevaron al éxito o fracaso, agrupan los elementos del comportamiento en “inventarios” y elaboran los perfiles, que integran varias competencias descritas en estilo narrativo con sus “indicadores de conducta”
<b>Funcionalista</b>	Atención en el trabajo, establecer mínimos niveles de competencias, contemplar la competencia como una acción, conducta o resultado.	Gran número de normas, criterios y tablas de medida. Muy difícil de manejar.	Los perfiles pueden quedar obsoletos en cualquier momento. El contenido de las funciones es poco consistente.	Se circunscribe a aspectos técnicos del nivel operativo.	Examinan todas las actividades y los resultados de quienes trabajan en ellas, para analizar dichos resultados y definir la norma de competencia.
<b>Constructivista</b>	Se centra en la persona, en los procesos de aprendizaje de las personas.	Elemento de auditoria en cuanto a la capacidad individual. Se genera un perfil intermedio entre “genérico” y “más específico”.	Poca pertinencia, las competencias no son predeterminadas, sino que emergen de los procesos de mejora.	Áreas funcionales o procesos, aspectos técnicos.	Tiene como base el proceso de elaboración de las mismas por parte del propio investigador. Se construyen a partir del análisis y proceso de solución de problemas y disfunciones que se presentan en la organización.

**Anexo 2 Modelos de GCH con enfoque de competencias.** Fuente: Adaptado de Sánchez Rodríguez, 2007

Tendencias → Modelos ↓	Posición del Perfil de Competencia en el modelo de GCH	Alineación de las competencias con la estrategia empresarial	Evaluación de los resultados	Integralidad del sistema	Procesos a los que se aplica el enfoque
<b>Beer (1989)</b>	No se analiza el perfil de competencia como parte del sistema de GRH, la competencia se ve como un resultado.	La competencia es uno de los resultados que interactúan con los factores de situación, entre los que está la estrategia de la organización.	A partir de cuatro factores: Compromiso; Competencia; Congruencia y Costos eficaces	Se integran todas las actividades de GRH como parte de las políticas.	Se aplica a todos los procesos según las relaciones que se establecen
<b>Besseyre (1990)</b>	El perfil de competencia no constituye el elemento esencial para llevar a cabo la GRH.	Es un modelo de gestión estratégica de RH, que asegura la gestión de las competencias de la empresa	A partir del diagnóstico externo e interno (Auditoría de GRH)	No se integran todas las actividades de GRH al sistema.	Se aplica al diseño de puestos, retribución, formación y desarrollo y evaluación
<b>Werther y Davis (1991)</b>	No se habla explícitamente de competencias, sino de aptitudes, conocimientos y habilidades.	No se establece una relación entre estos elementos (aptitudes, habilidades) y la estrategia de la organización.	No ofrece cómo evaluar los resultados del sistema.	Tiene un carácter funcional, mostrando la interrelación entre todos los elementos (actividades de GRH) del sistema.	Formación y desarrollo.
<b>Harper y Lynch (1992)</b>	En este modelo se le da mayor importancia a las fichas profesiográficas, no se habla de perfiles o matrices de competencias.	No enfatiza en el aprendizaje organizacional ni en el enfoque de competencias.	Se le concede importancia a la auditoría de GRH como mecanismo de control del sistema	Se plantea un modelo de GRH con enfoque sistemático donde se interrelacionen todas las actividades.	No se aplica el enfoque de competencias.
<b>Rodríguez (1999)</b>	No plantea la relación entre las matrices de competencia y los procesos de GRH, sólo se vincula con la formación.	Se parte de la estrategia de la organización para perfeccionar los procesos y fomentar el desarrollo de las competencias.	Se evalúa en términos de eficiencia, eficacia y competitividad.	Modelo para el Perfeccionamiento Empresarial que forma parte del Sistema de Dirección de la Fuerza de Trabajo, donde se integran todas las actividades de GRH.	Formación.

## Anexo 2 (cont.) Modelos de GCH con enfoque de competencias.

Fuente: Adaptado de Sánchez Rodríguez, 2007

Tendencias → Modelos ↓	Posición del Perfil de Competencia en el modelo de GRH	Alineación de las competencias con la estrategia empresarial	Evaluación de los resultados	Integralidad del sistema	Procesos a los que se aplica el enfoque
<b>Delgado (2001)</b>	Todos los procesos giran alrededor del perfil de competencias, como nuevo centro de la GCH, como insumo fundamental de todos.	Sistema que interrelaciona la estrategia de la organización con la gestión del conocimiento, el aprendizaje y la gestión por competencias. Se desarrollan los procesos del negocio con base en competencias para cumplir con los objetivos estratégicos.	No se incluyen elementos para la auditoria y control del sistema.	Se concibe como un sistema integral aunque no se tienen en cuenta todas las actividades de GCH como la seguridad y salud del trabajo, entre otras.	Se aplica a la planificación, captación, planes de carrera, evaluación del desempeño, compensaciones y desarrollo de competencias.
<b>Zayas (2002)</b>	El subsistema social donde se establece el perfil de competencia con sus esferas: cognitiva, afectiva, física y social, constituye el centro de la GRH, producto de las interrelaciones con todos los subsistemas.	El subsistema organizativo parte de la planeación estratégica de la organización que se deriva en el diseño de cargos y sus competencias.	Los resultados se evalúan en términos de eficacia, eficiencia y satisfacción laboral.	Se integran todas las actividades de GRH dentro de tres subsistemas: organizativo, selección y desarrollo y social. Es holístico, sinérgico y relacional.	Se aplica al subsistema de selección y desarrollo.
<b>Morales (2006)</b>	Se concibe la competencia laboral como uno de los módulos del modelo de GCH, ubicándolo en el centro en interacción con los demás.	Propone un módulo de Comunicación Institucional, donde se analiza la estrategia y este se relaciona con el módulo de Competencia, se enfatiza en la formación de valores como parte del proceso de comunicación.	Se establece un módulo para el autocontrol del sistema, aunque no se especifican las perspectivas o indicadores que se utilizan.	Se concibe como un sistema integrado, donde se incluyen todos los procesos y actividades de capital humano.	Se exige la utilización de las competencias en los procesos de selección, evaluación y capacitación, queda abierta la aplicación a otros procesos.

**Anexo 2 (cont.) Modelos de GCH con enfoque de competencias.**

Fuente: Adaptado de Sánchez Rodríguez, 2007

Tendencias → Modelos ↓	Posición del Perfil de Competencia en el modelo de GRH	Alineación de las competencias con la estrategia empresarial	Evaluación de los resultados	Integralidad del sistema	Procesos a los que se aplica el enfoque
<b>Modelo Cubano de Gestión Integrada de los Recursos Humanos (2007)</b> <b>NC 3000-3002</b>	Se concibe la competencia laboral como uno de los módulos del modelo de GCH, ubicándolo en el centro en interacción con los demás.	Se define la estrategia organizacional y los procesos para su interrelación con las competencias laborales.	Se establece un módulo para el autocontrol del sistema, aunque no se especifican las perspectivas o indicadores que se utilizan.	Se concibe como un sistema integrado, donde se incluyen todos los procesos y actividades de capital humano.	Se exige la utilización de las competencias en todos los procesos que propone el modelo

### Anexo 3 Definiciones de competencias

Fuente: Elaboración propia

Autor / Año	Definición
David Mc Clelland (1973) EEUU	la característica esencial de la persona que es la causa de su rendimiento eficiente en el trabajo.
Richard Boyatzis. (1982) EEUU	las características subyacentes en una persona que están causalmente relacionadas con una actuación de éxito en un puesto de trabajo
OIT (1993)	La idoneidad para realizar una tarea o desempeñar un puesto eficazmente por poseer las calificaciones requeridas para ello.
Bunk (1994) Alemania	posee competencia profesional quien dispone de los conocimientos, las destrezas y las aptitudes necesarios para ejercer una profesión, para resolver problemas profesionales de forma autónoma y flexible, y para colaborar en su entorno profesional y en la organización del trabajo
INEM (España) (1995)	las competencias profesionales definen el ejercicio eficaz de las capacidades que permiten el desempeño efectivo de una profesión, respecto a los niveles requeridos del empleo. Es algo más que el conocimiento técnico que hace referencia al saber y al saber hacer. El concepto de competencias engloba las capacidades requeridas para el ejercicio de una actividad profesional, sino también un conjunto de comportamientos, facultad de análisis, toma de decisiones, transmisión de información, etc., considerados necesarios para el pleno desempeño de una ocupación.
Ibarra (1995)	la capacidad productiva de un individuo que se define y mide en términos de desempeño en un determinado contexto laboral, y no solamente de conocimientos, habilidades o destrezas en abstracto; es decir, la competencia es la integración entre el saber, el saber hacer y el saber ser
Gonczi (1996) Australia	la competencia se concibe como una compleja estructura de atributos necesarios para el desempeño de situaciones específicas. Es una compleja combinación de atributos (conocimiento, actitudes, valores y habilidades) y las tareas que se tienen que desempeñar en determinadas situaciones.
POLFORM/OIT (1997)	la construcción social de aprendizajes significativos y útiles para el desempeño productivo en una situación real de trabajo que se obtiene no sólo a través de la instrucción, sino también –y en gran medida- mediante el aprendizaje por experiencia en situaciones concretas de trabajo.

Consejo Federal de Cultura y Educación de Argentina (1997)	un conjunto identificable y evaluable de conocimientos, actitudes, valores y habilidades relacionados entre sí que permiten desempeños satisfactorios en situaciones reales de trabajo, según estándares utilizados en el área ocupacional.
Lévy-Lovoyer (1997). Francia	las competencias son una lista de comportamientos que ciertas personas poseen en mayor medida que otras y que las transforman en más eficaces para una situación dada. Esos comportamientos son observables en la realidad cotidiana del trabajo e igualmente en situaciones de evaluación. Son indicios integrales de aptitudes, rasgos de personalidad y conocimientos adquiridos. Las competencias representan un rasgo de unión entre las características individuales y las cualidades requeridas para conducir las misiones profesionales prefijadas
Québec (1997) Canadá	el conjunto de comportamientos socio afectivos y habilidades cognoscitivas, psicológicas, sensoriales y motoras que permiten llevar a cabo adecuadamente un papel, una función, una actividad o una tarea.
NCVQ (1997). Inglaterra	la competencia laboral se identifica en las normas a través de la definición de elementos de competencia (logros laborales que un trabajador es capaz de conseguir), criterios de desempeño (definiciones acerca de la calidad), el campo de aplicación y los conocimientos requeridos
Conocer (1997) Méjico	capacidad productiva de un individuo que se define y mide en términos de desempeño en un determinado contexto laboral, y no solamente de habilidades, destrezas y actitudes; éstas son necesarias, pero no suficientes por sí mismas para un desempeño efectivo.
MTSS (1999) Cuba	conjunto de conocimientos teóricos, habilidades, destrezas y aptitudes que son aplicados por el trabajador en el desempeño de su ocupación o cargo, en correspondencia con el principio de idoneidad demostrada y los requerimientos técnicos, productivos y de servicios, así como los de calidad, que se le exigen para el adecuado desenvolvimiento de sus funciones.
Pereda S. y Berrocal F. (2001) España	conjunto de comportamientos observables que están causalmente relacionados con desempeño bueno o excelente en un trabajo concreto y en una organización concreta. Además, definen los componentes necesarios para mostrar esos comportamientos: saber (conocimientos), saber hacer (habilidades/destrezas), saber estar (actitudes/intereses), querer hacer (motivación) y el poder hacer (medios y recursos).

Zayas Agüero (2002) Cuba	configuraciones en las que se produce la integración de los resultados, los objetivos y las características de la actividad en relación con los requisitos cognitivos, afectivos, físicos y sociales necesarios para desempeñar con éxito determinadas funciones.
Morales Cartaya (2006) Cuba	el conjunto sinérgico de conocimientos, habilidades, experiencias, sentimientos, actitudes, motivaciones, características personales y valores, basado en la idoneidad demostrada, asociado a un desempeño superior del trabajador y de la entidad, en correspondencia con las exigencias técnicas, productivas y de servicios. Es requerimiento esencial que esas competencias sean observables, medibles y que contribuyan al logro de los objetivos de la entidad.
Sánchez Rodríguez (2007) Cuba	la competencia laboral es una compleja y sinérgica estructura de requerimientos humanos integrados por elementos cognitivos, físicos y socio-afectivos que conducen al trabajador hacia un desempeño superior de sus funciones y tareas, en correspondencia con el principio de idoneidad demostrada y la estrategia de la organización.
NC 3000/2007 Cuba	la competencia laboral es una compleja y sinérgica estructura de requerimientos humanos integrados por elementos cognitivos, físicos y socio-afectivos que conducen al trabajador hacia un desempeño superior de sus funciones y tareas, en correspondencia con el principio de idoneidad demostrada y la estrategia de la organización
Soltura Laseria (2009) Cuba	las competencias laborales se refieren a aquellas competencias que pone en vigor un individuo en ejercicio de una actividad laboral en cumplimiento de una misión y responsabilidades específicas, entendidas como constructos que expresan la capacidad de un individuo para utilizar de forma sinérgica conocimientos, habilidades, características físicas y personales, sentimientos, motivaciones y valores que le permiten alcanzar un desempeño superior a él y a la organización, las cuales son desplegadas y evaluadas en determinada cultura organizacional, condiciones de trabajo y exigencias técnico productivas o de servicio. Éstas han de ser definidas a partir de dimensiones en términos de comportamientos observables, y constituyen una contribución efectiva al logro de los objetivos de la organización



#### Anexo 4 Caracterización del capital humano de la organización (dic – 2015)

Instituto superior Minero Metalúrgico de Moa "Dr. Antonio Núñez Jiménez"			
Plantilla aprobada 638		Plantilla cubierta (con contrato indeterminado) 588	% de cumplimiento 92.16
Características		Cantidad	%
Sexo	Femenino	319	54.25
	Masculino	269	45.75
Categoría Ocupacional	Dirigente	63	10.71
	Técnico	380	64.63
	Administrativo	0	0
	Operario	69	11.73
	Servicio	76	12.93
TOTAL		588	
Categoría Docente	Titular	35	12.41
	Auxiliar	48	17.02
	Asistente	117	41.49
	Instructor	79	28.01
	ATD	3	1.06
TOTAL		282	
Grado científico o título académico	MSc.	107	37.94
	Dr.	59	20.92

## **Anexo 5 Competencias docentes según el Consejo de la Unión Europea (2007, 2008, 2009)**

Se menciona el paradigma de aprendizaje durante toda la vida planteado en la agenda de Lisboa, el cual destaca la importancia de las competencias transversales y define ocho competencias claves:

- comunicación en la lengua materna
- comunicación en una lengua extranjera
- alfabetización matemática, científica y tecnológica
- competencia digital
- aprender a aprender
- competencias interpersonales y cívicas
- emprendimiento
- expresión cultural

## **Anexo 6 Definición y Selección de Competencias claves (DeSeCo)**

DeSeCo clasifica tres categorías de competencias generales e interconectadas, sustentadas por valores comunes de democracia y sostenibilidad:

1. Usar herramientas de manera interactiva
  - 1a. usar símbolos para el lenguaje y el texto de manera interactiva (comunicación, alfabetización, nociones elementales de cálculo aritmético)
  - 1b. usar conocimiento e información de manera interactiva (alfabetización científica)
  - 1c. usar la tecnología de manera interactiva
2. Interactuar en grupos heterogéneos
  - 2a. relacionarse bien con otros (empatía, manejo emocional)
  - 2b. cooperar (presentar y escuchar ideas; dinámica en debate; construir alianzas; negociar; considerar diferentes opiniones en decisiones)
  - 2c. administrar, resolver conflictos
3. Actuar autónomamente
  - 3a. actuar dentro de un panorama general (comprender los patrones de los sistemas, reglas, expectativas; identificar las consecuencias de las acciones debido a las alternativas de las acciones).
  - 3b. moldear y conducir planes de vida y proyectos personales.
  - 3c. dejar sentado los derechos, intereses, límites y necesidades.

## **Anexo 7 TUNING Estructuras Educativas en Europa II**

Área de las ciencias de la educación - Competencias Específicas: Educación de profesores

- Compromiso con el progreso y logro del estudiante
- Competencia en un número de estrategias de enseñanza y aprendizaje y evaluación y conocimiento de sus bases teóricas.
- Competencia en asesorar estudiantes y padres.
- Conocimiento de la materia a enseñar.
- Capacidad para comunicarse de manera efectiva con grupos e individuos.
- Habilidad para crear un clima equitativo y justo que conduzca al aprendizaje para todos los estudiantes, con independencia del contexto sociocultural y económico.
- Capacidad para hacer uso del aprendizaje electrónico y para integrarlo en los ambientes de aprendizaje.
- Capacidad para administrar el tiempo de manera efectiva.
- Capacidad para reflejar y evaluar su propio desempeño.
- Conciencia de la necesidad de su desarrollo profesional continuo.
- Capacidad para evaluar los resultados de los logros del aprendizaje y de los estudiantes.
- Competencia en la solución de problemas educacionales de manera colaborativa en una variedad de contextos
- Capacidad para responder ante las diversas necesidades del estudiante.
- Capacidad para mejorar el ambiente de enseñanza-aprendizaje.
- Capacidad para ajustar el programa y las practicas a un contexto educacional específico.

### **Competencias específicas**

- Trabajar con la información y el conocimiento de la materia a impartir, problemas educacionales y bases teóricas.
- Trabajar con seres humanos, analizando situaciones complejas acerca del aprendizaje y el desarrollo en contexto.
- Trabajar con la sociedad en diferentes niveles, incluyendo el desarrollo de los valores profesionales y la capacidad para reflejarlos en las prácticas y contextos.
- Capacidad para reflejar el desarrollo y prácticas de sus propios sistemas de valores y de otros.

## **Anexo 7 TUNING Estructuras Educativas en Europa II (Cont.)**

### **Competencias genéricas claves**

- Capacidad para aprender
- Autonomía
- Toma de decisiones
- Apreciación de la diversidad y la multiculturalidad
- Compromiso ético
- Capacidad de crítica y autocrítica
- Capacidad para mejorar su propio aprendizaje y desempeño, incluyendo el estudio y habilidades para la investigación.
- Capacidad para analizar, sintetizar, evaluar, identificar problemas y buscar soluciones
- Conocimiento firme de la profesión que practica

Segundo Ciclo (Master)

### **Competencias específicas**

- Desarrollo de conocimiento y entendimiento del área escogida para la especialización profesional
- Capacidad para utilizar la investigación apropiada a la disciplina para informar las prácticas
- Capacidad de reflejar los valores apropiados a las actividades educativas.

### **Competencias genéricas claves**

- Habilidades de investigación
- Habilidades de liderazgo
- Capacidad para reflejar y evaluar su propio desempeño
- Desarrollo de habilidades cognitivas avanzadas asociadas con el desarrollo del conocimiento y la creación.

## Anexo 8 Competencias del profesor universitario. Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AECID) del Ministerio de Asuntos Exteriores y Cooperación (2014)

**Cuadro 1. Competencias del docente universitario**

<b>Competencia de Planificación:</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Planifica el proceso enseñanza-aprendizaje con pertinencia y eficacia.</li></ul>
<b>Competencia de Comunicación:</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Comunica oralmente y por escrito de manera veraz y oportuna.</li></ul>
<b>Competencia de Motivación:</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Motiva el aprendizaje para obtener logros académicos significativos.</li></ul>
<b>Competencia de Metodología:</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Gestiona la diversidad de métodos y actividades formativas.</li></ul>
<b>Competencia de Integración de medios:</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Integra medios tecnológicos como un elemento esencial del diseño curricular para facilitar el aprendizaje.</li></ul>
<b>Competencia de tutoría:</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Orienta y asesora el aprendizaje.</li></ul>
<b>Competencia de Evaluación:</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Evalúa el proceso de aprendizaje del estudiante y es responsable de la mejora continuo de su curso.</li></ul>
<b>Competencia de investigación:</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Investiga sobre su acción didáctica.</li></ul>
<b>Competencia de pertenencia institucional:</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Incorpora sentido de pertenencia institucional y trabajo en equipo.</li></ul>
<b>Competencia de innovación:</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Innova la docencia</li></ul>
<b>Competencia Intercultural:</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Adopta una posición activa en la enseñanza para la diversidad socio-cultural y personal del alumnado.</li></ul>
<b>Competencia de Identidad profesional docente:</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Desarrollo e implicación con la profesión docente</li></ul>

**Anexo 9 Propuesta de competencias docentes de Philippe Perrenoud y Miguel Ángel Zabalza.** (Adaptado de Ortiz, T. Travieso, Y., Cortizas, Y. Las competencias docentes del profesor universitario, una visión desde la profesión docente. Universidad 2014)

	<b>Propuesta de P. Perrenoud</b>	<b>Propuesta de M. A. Zabalza</b>
1.	Organizar y animar situaciones de aprendizaje.	Planificar el proceso de enseñanza-aprendizaje
2.	Gestionar la progresión de los aprendizajes	Seleccionar y preparar los contenidos disciplinares.
3.	Elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación	Ofrecer información y explicaciones comprensibles y bien organizadas
4.	Implicar a los alumnos en sus aprendizajes y en su trabajo.	Manejo de las nuevas tecnologías
5.	Trabajar en equipo.	Diseñar la metodología y organizar las actividades.
6.	Participar en la gestión de la escuela.	Comunicarse-relacionarse con los alumnos
7.	Informar e implicar a los padres.	Tutorar
8.	Utilizar las nuevas tecnologías	Evaluar
9.	Afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión	Reflexionar e investigar sobre la enseñanza
10.	Organizar la propia formación continua.	Identificarse con la institución y trabajar en equipo

## **Anexo 10 Perfil de competencias docentes (Smith y Simpson, 1995)**

### Scholastics Skills (Habilidades académicas)<sup>7</sup>

- Demuestra dominio del contenido de su materia.
- Incrementa la motivación de los estudiantes a través de su entusiasmo personal por la materia.

### Planning Skills (Habilidades de planificación)

- Promueve el compromiso personal de los estudiantes con métodos de enseñanza centrados en el estudiante.
- Selecciona el material del curso teniendo en cuenta los conocimientos previos, el nivel y los intereses del alumnado.

### Management Skills (Habilidades de dirección)

- Propone, comunica y gestiona expectativas adecuadas de logros en el curso.
- Consigue un ambiente de aprendizaje que favorezca un aprendizaje óptimo.

### Presentation and Communication Skills (Habilidades de presentación y comunicación)

- Hace un uso correcto y eficaz del lenguaje oral y escrito.
- Fomenta la cooperación y colaboración entre los estudiantes.

### Evaluation and Feedback Skills (Habilidades de evaluación y retroalimentación)

- Ofrece de muy diferentes maneras un feedback adecuado a los estudiantes.
- Desarrolla un enfoque reflexivo de la docencia a través de la continua evaluación y modificación de sus planteamientos docentes.

### Interpersonal Skills (Habilidades interpersonales)

- Demuestra que cree que todos los estudiantes son capaces de aprender.
- Demuestra respeto y comprensión a todos los estudiantes.

---

<sup>7</sup> Traducción realizada por la autora, respetando la versión original en inglés



## **Anexo 11    Competencias docentes - Fielden (2001)**

- Identificar y comprender las diferentes formas (vías) que existen para que los estudiantes aprendan.
- Poseer conocimientos, habilidades y actitudes relacionadas con el diagnóstico y la evaluación del alumnado, a fin de ayudarle en su aprendizaje.
- Tener un compromiso científico con la disciplina, manteniendo los estándares profesionales y estando al corriente de los avances del conocimiento.
- Conocer las aplicaciones de las TIC al campo disciplinar, desde la perspectiva tanto de las fuentes documentales, como de la metodología de enseñanza.
- Ser sensible ante las señales externas sobre las necesidades laborales y profesionales de los graduados.
- Dominar los nuevos avances en el proceso de enseñanza-aprendizaje para poder manejar la doble vía, presencial y a distancia, usando materiales similares.
- Tomar en consideración los puntos de vista y las aspiraciones de los usuarios de la enseñanza superior, especialmente de los estudiantes.
- Comprender el impacto que factores como la internacionalización y la multiculturalidad tendrán en el currículo de formación.
- Poseer la habilidad para enseñar a un amplio y diverso colectivo de estudiantes, con diferentes orígenes socioeconómicos y culturales, y a lo largo de horarios amplios y discontinuos.
- Ser capaz de impartir docencia tanto a grupos numerosos, como a pequeños grupos (seminarios) sin menoscabar la calidad de la enseñanza.
- Desarrollar un conjunto de estrategias para afrontar diferentes situaciones personales y profesionales.

## Anexo 12 Modelo estructural de competencias del profesor universitario (MECPU), Saravia (2004)

Relación operativa entre el constructo y la realidad académica.

Todo el análisis y construcción realizada en estos capítulos (1, 2 y 3) permite conseguir una estructura consistente, operativa y de utilidad para la evaluación y formación del profesorado y, para seguir detalladamente la siguiente exposición, el lector puede situarse en la teoría/constructo (izquierda) para llegar hasta la realidad, o bien, situarse en las actividades académicas (derecha) y llegar entonces a la teoría que le da su fundamento y significación. Recorriendo así, en uno u otro sentido, este marco de referencia sobre el ser profesor universitario que da cuenta de una manera integral de entender la profesión académica.

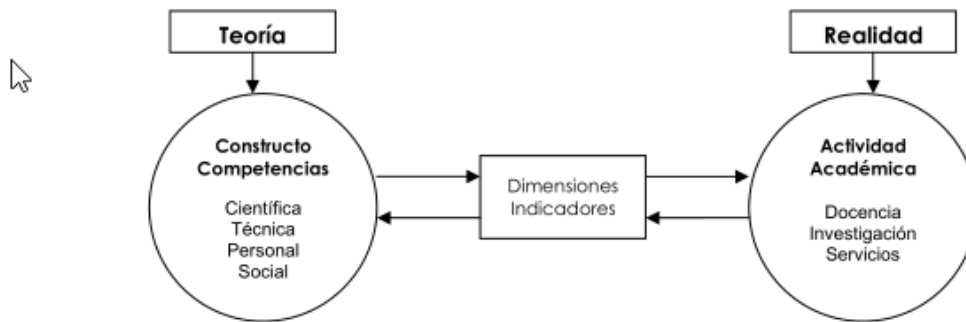


Tabla 3.2

Constructo	Categoría	Dimensión	Indicador	El indicador se manifiesta en:			El indicador es evaluable en:
				D	I	S	
Competencia Profesional del Profesor	Competencia Científica	El saber del área de conocimiento	Reproduce con exactitud el origen y los antecedentes históricos de su disciplina	X	X		F y S
			Reproduce la evolución temporal de la disciplina	X	X		F y S
			Explica las corrientes y escuelas teóricas correspondientes	X	X		F y S
			Explica el estado actual de la disciplina y sus alcances en la comprensión de la realidad	X	X		F y S
		La investigación integrada como motor del aprendizaje	Establece proyecciones del desarrollo futuro de la disciplina	X	X		F y S
			Reproduce los criterios técnicos de la investigación científica	X	X		F y S
			Organiza e identifica áreas temáticas para investigación y desarrollo	X	X		F y S
			Establece la relación entre la investigación y el proyecto investigativo de estudio (PIE)	X	X		F y S
		Contribución a la generación y difusión de nuevo conocimiento disciplinar	Define los procedimientos para la elaboración del PIE	X			F y S
			Explica el proceso de desarrollo del PIE	X			F y S
			Elabora proyectos de investigación basados en el rigor y sistematicidad de la metodología científica		X		S
			Promueve y participa en un equipo de colegas investigadores		X		F y S
			Produce documentos orientados a la publicación		X		S
			Se plantea un programa de difusión múltiple de la actividad investigadora		X		S
			Procura que sus actividades investigadoras se enmarquen en programas o proyectos a nivel de departamento o universidad		X	X	S
			Publica en revistas científicas nacionales y/o internacionales		X		S
		Publica con editoriales nacionales y/o internacionales		X		S	

**Leyenda:** D: docencia; I: investigación; S: servicios. F: evaluación formativa; S: evaluación sumativa; F y S: evaluación formativa y sumativa

## Anexo 12 Modelo estructural de competencias del profesor universitario (MECPU), Saravia (2004) – (Cont.)



Tabla 3.3

Constructo	Categoría	Dimensión	Indicador	El indicador se manifiesta en:			El indicador es evaluable en:
				D	I	S	
Competencia profesional del profesor	Competencia Técnica	Vinculación del saber con la realidad	Explica con claridad la relación entre la teoría y el objeto de estudio de la disciplina	X	X		F y S
			Utiliza en sus presentaciones los recursos tecnológicos actuales	X	X	X	F y S
			Genera espacios de reflexión y discusión compartida	X	X	X	F y S
			Se asegura que la audiencia entiende sus presentaciones y explicaciones	X	X	X	F y S
			Representa teóricamente situaciones concretas de la realidad (si el campo disciplinar lo permite)	X	X		F y S
			Produce materiales para facilitar el desarrollo del conocimiento	X	X		S
		Dinamización de procesos interactivos de investigación	Contribuye al establecimiento de las directrices orientadoras de los procesos de investigación	X	X		F y S
			Contribuye en la generación de las condiciones básicas para el buen desarrollo de las actividades de investigación	X	X		F y S
			Promueve la planificación compartida de los temas de investigación	X	X		F y S
			Potencia la funcionalidad de los grupos de investigación	X	X		F y S
			Comparte y asesora el desarrollo de las actividades de investigación	X	X		F y S
			Coordina y comparte la producción de documentos e informes	X	X		F y S

**Leyenda:** D: docencia; I: investigación; S: servicios. F: evaluación formativa; S: evaluación sumativa; F y S: evaluación formativa y sumativa

Tabla 3.4

Constructo	Categoría	Dimensión	Indicador	El indicador se manifiesta en:			El indicador es evaluable en:
				D	I	S	
Competencia profesional del profesor	Competencia Personal	Disposición para aprender	Reflexiona y define temas sujetos a actualización-refrescamiento	X	X		F y S
			Establece y desarrolla un plan estratégico de explotación de bases de datos	X	X		F y S
			Estudia y analiza críticamente documentos y materiales técnicos	X	X	X	F
			Produce reportes y escritos técnicos que documentan su aprendizaje	X	X	X	S
			Participa en cursos o eventos técnicos sobre temas de su interés	X	X	X	F y S
		Disposición para la comprensión del otro	Pide opiniones, criterios y propuestas a aquellos con quienes trabaja	X	X	X	F
			Integra en su trabajo los aportes de otras personas	X	X	X	F
			Busca el consejo y asesoramiento de colegas con mayor experiencia	X	X	X	F
			Modifica y adecua sus ideas a favor del desarrollo grupal	X	X	X	F
			Modifica y adecua su discurso de acuerdo con el tipo de audiencia	X	X	X	F

**Leyenda:** D: docencia; I: investigación; S: servicios. F: evaluación formativa; S: evaluación sumativa; F y S: evaluación formativa y sumativa

## Anexo 12 Modelo estructural de competencias del profesor universitario (MECPU), Saravia (2004) – (Cont.)

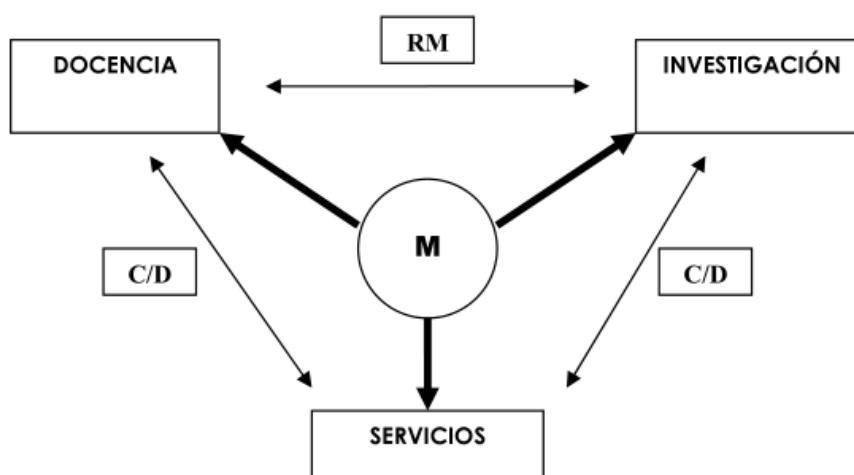
Tabla 3.5

Constructo	Categoría	Dimensión	Indicador	El indicador se manifiesta en:			El indicador es evaluable en:
				D	I	S	
Competencia profesional del profesor	Competencia Social	Disposición para la promoción del aprendizaje social	Participa en la gestión de cursos, congresos, seminarios	X	X	X	F y S
			Promueve y participa en grupos de estudio sobre temas académicos	X	X	X	F y S
			Establece redes virtuales para el intercambio de documentación	X	X	X	F
			Gestiona su participación en grupos interinstitucionales de trabajo académico			X	F y S
			Participa en grupos multidisciplinarios de interconsulta técnica			X	F y S
			Explica claramente la misión y visión del proyecto investigativo de estudio (PIE)	X			F y S
		Liderazgo para el aprendizaje por proyectos de investigación con los estudiantes	Estimula la reflexión compartida con los estudiantes sobre los contenidos de investigación	X			F y S
			Considera los intereses e iniciativas de los estudiantes	X			F
			Orienta y atiende las necesidades emergentes en el desarrollo del PIE	X			F
			Promueve la evaluación y mejora permanente del proceso	X			F y S
			Genera oportunidades para el intercambio de experiencias entre los estudiantes	X			F y S

**Leyenda:** D: docencia; I: investigación; S: servicios. F: evaluación formativa; S: evaluación sumativa; F y S: evaluación formativa y sumativa

El modelo (M) concibe a las tres actividades académicas investigación, docencia y servicios como interrelacionadas estrechamente pues dan cuenta de la **integralidad** de la profesión académica. El profesor, considerado desde su potencial profesional de competencias, realiza a lo largo de su carrera las tres actividades en base de una racional compatibilización del tiempo, otorgando diferentes grados de esfuerzo de acuerdo con las inquietudes, posibilidades y oportunidades. De este modo llega a su pleno desarrollo profesional. En la figura siguiente, el modelo intenta mostrar que la docencia y la investigación guardan entre sí una relación de **Retroalimentación Mutua (RM)**; en tanto que la docencia constituye para los servicios una **Contribución** a la toma de decisiones (C) y, en cambio, desde los servicios se intenta **Dinamizar (D)** la docencia. Es decir la relación bidireccional *Docencia–Servicios* es de Contribución a la toma de decisiones y Dinamización (C/D). En el otro frente, la Investigación contribuye (C) como tal a la toma de decisiones que se producen desde los Servicios y, de manera similar, la actividad de servicios busca Dinamizar (D) la Investigación. Es decir, la relación bidireccional *Investigación–Servicios* es, igualmente, de Contribución a la toma de decisiones y Dinamización (C/D).

Figura 3.2



Desde esta visión, en la realización de la actividad que corresponda (docencia, investigación, servicios) es importante siempre tener en cuenta esta relación básica que se debe establecer con las demás actividades para conservar ese cuerpo coherente y consistente que da sentido al trabajo académico.

### **Anexo 13 Investigación sobre el docente universitario en el contexto del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) - Valcárcel (2005)**

- **Competencias cognitivas** propias de la función de profesor de una determinada disciplina, lo que conlleva una formación adecuada, esto es, un conocimiento amplio en los ámbitos disciplinar específico y pedagógico, que le permita desarrollar las acciones formativas pertinentes en apoyo del aprendizaje de los estudiantes.
- **Competencias meta-cognitivas** que le conviertan en un profesional reflexivo y autocrítico con su enseñanza, con el objetivo de revisarla y mejorarla de forma sistemática.
- **Competencias comunicativas**, estrechamente vinculadas al uso adecuado de los lenguajes científicos (numéricos, alfabéticos, gráficos, etc.) y de sus diferentes registros (artículos, informes, ensayos conferencias, lecciones, etc.).
- **Competencias gerenciales**, vinculadas a la gestión eficiente de la enseñanza y de sus recursos en diversos ambientes y entornos de aprendizaje.
- **Competencias sociales** que le permitan acciones de liderazgo, de cooperación, de persuasión, de trabajo en equipo, etc., favoreciendo así la formación y disposición de sus estudiantes en este ámbito, así como su propio desarrollo profesional, prioritariamente dentro del espacio europeo de educación superior.
- **Competencias afectivas** que aseguren unas actitudes, unas motivaciones y unas conductas favorecedoras de una docencia responsable y comprometida con el logro de los objetivos formativos deseables.

## **Anexo 14 Competencias docentes generales y específicas (Pérez 2005)**

- **Competencias Comunicacionales**
  - Mejora en los procesos de comunicación
  - Fomento de actividades de dinamización la formación del profesorado a nivel europeo
  - Sensibilización del profesorado en el análisis, revisión y mejora de su propia formación
  - Establecimiento de foros de reflexión sobre acciones formativas abiertos a la participación de compañeros europeos
- **Competencias Organizativas**
  - Transferencia de aprendizajes en la formación permanente y aplicación de recursos innovadores
  - Interpretación de la realidad docente y establecimiento de los oportunos procesos de mejora
  - Mejora de la convivencia universitaria e institucional
- **Competencias de Liderazgo Pedagógico**
  - Relación con el profesorado de ámbitos cercanos y ampliación de horizontes en las relaciones internacionales
  - Trabajo en equipo y superación de fronteras geográficas
  - Impulso de la dimensión europea y apoyo de los procesos de comunicación con otras lenguas
- **Competencias científicas**
  - Formación en contenidos científicos, didácticos y metodológicos
  - Realización de proyectos innovadores propios de la universidad
  - Desarrollo del pensamiento empírico ante las nuevas realidades
  - Impulso de la innovación y en la investigación científica
- **Competencias de Evaluación y Control**
  - Evaluación permanente de los procesos de formación del profesorado
  - Establecimiento y diseño de formaciones específicas con el fin de superar los puntos débiles y potenciar los fuertes.

## **Anexo 15 Modelo de competencias docentes Ayala (2008)**

- Diseñador de escenarios, procesos y experiencias de aprendizaje significativos
  - Diseña de manera organizada el proceso de aprendizaje de sus alumnos.
  - Diseña procesos y experiencias de aprendizaje en contextos reales.
  - Utiliza técnicas didácticas adecuadas al nivel de sus alumnos y a las características de la disciplina académica.
  - Se asegura de que los escenarios incluyan actividades que promuevan el desarrollo de habilidades, actitudes y valores.
  - Utiliza la tecnología en el diseño de actividades para promover la comunicación y el aprendizaje.
  
- Experto en su disciplina académica
  - Domina ampliamente la disciplina académica.
  - Participa en procesos de actualización constante en su disciplina.
  - Actualiza su curso en función de los avances de su disciplina y de acuerdo al nivel de sus alumnos.
  
- Facilitador y guía de un proceso de aprendizaje centrado en el desarrollo integral del alumno
  - Ofrece pautas y guías para llevar a cabo las actividades.
  - Sugiere, orienta y cuestiona a los alumnos orientando el proceso de aprendizaje.
  - Facilita los recursos necesarios para el desarrollo de las actividades.
  - Verifica el desarrollo de habilidades, actitudes y valores a través de las actividades.
  
- Evaluador del proceso de aprendizaje del alumno y responsable de la mejora continua de su curso
  - Evalúa y retroalimenta el proceso de desarrollo de los alumnos.
  - Diseña rúbricas para evaluar el desarrollo de habilidades actitudes y valores.
  - Evalúa, documenta y mejora el proceso de enseñanza y aprendizaje en el curso.
  
- Un docente consciente y activo en el constante proceso de cambio en educación y en un contexto intercultural
  - Participa en procesos de investigación e innovación educativa.
  - Se actualiza constantemente y se preocupa por su mejora continua como docente.
  - Promueve intercambios académicos con alumnos y profesores de otras universidades.
  - Contextualiza su curso en ámbitos reales e interculturales

## Anexo 16 Competencias docentes Tejada Fernández (2009)

- **Competencias teóricas o conceptuales** (analizar, comprender, interpretar) integrando el saber (conocimientos) relativos a la profesión (conocimientos del contexto general, institucional, aula-taller; conocimientos sobre bases psicopedagógicas de la formación, teorías del aprendizaje, conocimiento de los destinatarios, macrodidáctica, microdidáctica, psicopedagogía, orientación, etc) y el saber hacer cognitivos (implicando el tratamiento de la información, estrategias cognitivas, etc.).
- **Competencias psicopedagógicas y metodológicas** (saber aplicar el conocimiento y procedimiento adecuado a la situación concreta) integrando el saber y el saber hacer (procedimientos, destrezas, habilidades). Desde la planificación de la formación hasta la verificación de los aprendizajes, pasando por las estrategias de enseñanza y aprendizaje, implicando en ello diferentes medios y recursos didácticos, incluyendo las TIC, métodos de enseñanza con la ayuda de herramientas multimedia informatizadas, métodos de tutoría y monitorización en situación de autoformación, orientación profesional, técnicas de desarrollo profesional, métodos de individualización del aprendizaje, etc.
- **Competencias sociales** (saber relacionarse y colaborar con otras personas de forma comunicativa y constructiva) integrando el saber ser y saber estar (actitudes, valores y normas). Incluye competencias de organización, administración, gestión, comunicación y animación en la formación (feedback, procesos de grupo, trabajo en equipo, negociación, relación interpersonal, liderazgo, análisis estratégico interno y externo, marketing formativo, etc.).



## **Anexo 17 Proyecto por las unidades y centros de formación de las universidades públicas catalanas (2011)**

- **Competencia interpersonal (CI):** Promover el espíritu crítico, la motivación y la confianza, reconociendo la diversidad cultural y las necesidades individuales, creando un clima de empatía y compromiso ético.
- **Competencia metodológica (CM):** Aplicar estrategias metodológicas (de aprendizaje y evaluación) adecuadas a las necesidades del estudiantado, de manera que sean coherentes con los objetivos y los procesos de evaluación, y que tengan en cuenta el uso de las tecnologías de la información y comunicación (TIC) para contribuir a mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje.
- **Competencia comunicativa (CC):** Desarrollar procesos bidireccionales de comunicación de manera eficaz y correcta, lo cual implica la recepción, interpretación, producción y transmisión de mensajes a través de canales y medios diferentes y de forma contextualizada a la situación de enseñanza-aprendizaje.
- **Competencia de planificación y gestión de la docencia (CPGD):** Diseñar, orientar y desarrollar contenidos, actividades de formación y de evaluación, y otros recursos vinculados a la enseñanza-aprendizaje, de forma que se valoren los resultados y se elaboren propuestas de mejora.
- **Competencia de trabajo en equipo (CTE):** Colaborar y participar como miembro de un grupo, asumiendo la responsabilidad y el compromiso propios hacia las tareas y funciones que se tienen asignadas para la consecución de unos objetivos comunes, siguiendo los procedimientos acordados y atendiendo los recursos disponibles.
- **Competencia de innovación (CDI):** Crear y aplicar nuevos conocimientos, perspectivas, metodologías y recursos en las diferentes dimensiones de la actividad docente, orientados a la mejora de la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Anexo 18 Dimensiones de la acción docente universitaria – Prendes y Castañeda - (2010)

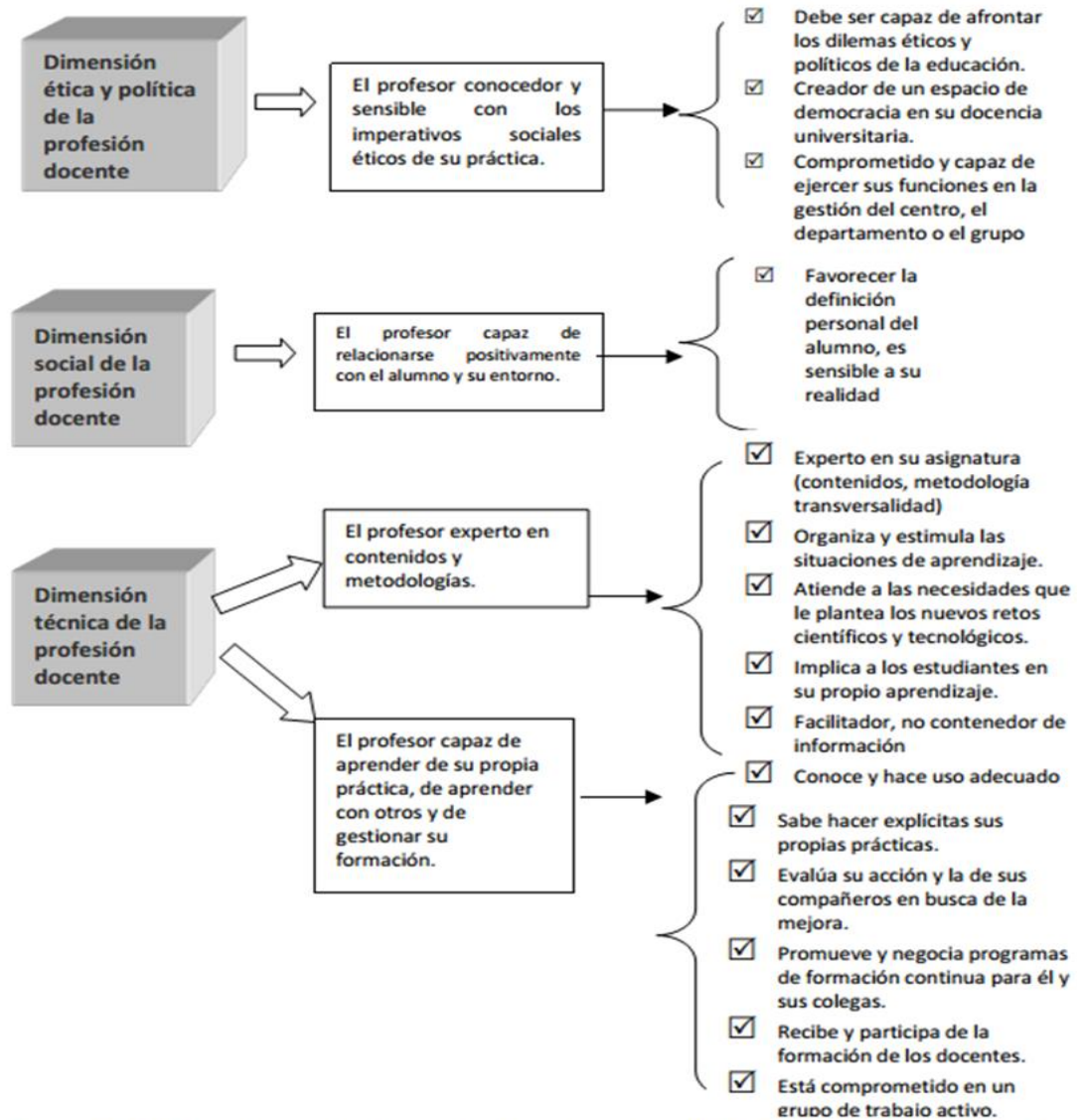


Figura 2.3. Dimensiones de la acción docente universitaria. Tomado y adaptado de Prendes y Castañeda (2010:83).

**Anexo 19. Competencias docentes en la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad de Pinar del Río (2014) – adaptado-**

Competencias del cargo o puesto	Dimensiones o pautas de conducta
1. Amplio conocimiento de la materia que imparte.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conocimientos y dominio del tema de la disciplina.</li> <li>- Experiencia práctica en la aplicación del tema.</li> </ul>
2. Conocimiento de la realidad práctica en el área del conocimiento que imparte.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conocimiento y dominio sobre cómo realizar los artículos científicos técnicos.</li> <li>- Conocimiento y dominio sobre el tema a publicar.</li> <li>- Habilidades para realizar investigaciones.</li> </ul>
3. Capacidad de integrar conocimientos de otras disciplinas.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conocimientos generales de las diferentes disciplinas.</li> <li>- Habilidades para interrelacionar unos con otros.</li> <li>- Conocimientos de la disciplina que imparte relacionada con otras disciplinas.</li> </ul>
4. Habilidades en comunicación.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Comunicativo.</li> <li>- Facilidades para transmitir conocimientos.</li> <li>- Amplias facilidades de expresión.</li> <li>- Transmitir seguridad con su forma de expresarse.</li> </ul>
5. Experiencia en la docencia.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Tener varios años de estudios y como docente de la disciplina que imparte.</li> <li>- Haber impartido docencia con anterioridad a nivel de pregrado.</li> </ul>
6. Habilidades didácticas y pedagógicas.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conocimientos acerca de la didáctica y pedagogía para la actividad de postgrado.</li> <li>- Facilidades para transmitir valores, conocimientos y habilidades a través de la didáctica de la Educación Superior.</li> </ul>
7. Conocimiento del trabajo en grupo.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Habilidades para lograr el trabajo y la cooperación en el grupo.</li> <li>- Promover la retroalimentación en la docencia.</li> <li>- Conocimiento de las técnicas adecuadas para el trabajo en grupo.</li> </ul>
8. Dominio de las TIC. Dominio en el uso de todos los equipos y tecnología.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Dominio de Internet.</li> <li>- Dominio en el uso de la computadora.</li> <li>- Conocer el uso y explotación del video.</li> <li>- Conocer el uso y explotación del retroproyector.</li> </ul>
9. Buena presencia.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Aspecto personal adecuado.</li> <li>- Buena higiene personal.</li> <li>- Cumplir con el código de ética de la facultad.</li> </ul>
10. Dominio de algún otro idioma preferentemente el inglés.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Habilidades para consultar bibliografías en otro idioma.</li> <li>- Facilidades para comunicarse en otro idioma con investigadores internacionales.</li> </ul>

**Anexo 20. Perfiles de competencias para docentes de la Facultad de Gestión del Instituto Superior de Ciencias y Tecnologías Aplicadas (INSTEC) (2007) – adaptado- PROFESOR ASITENTE**

Competencias del cargo o puesto	Dimensiones o pautas de conducta
<b>Orientado a una alta capacidad pedagógica.</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Capacidad para planificar adecuadamente el proceso docente-educativo.</li> <li>- Posee dominio de los contenidos que imparte, de la teoría de la educación, de la didáctica en general, y de la didáctica de la especialidad.</li> <li>- Logra hacer su materia interesante.</li> <li>- Contribuye a la formación de valores nacionales y universales y al desarrollo de capacidades valorativas.</li> </ul>
<b>Facilidades comunicativas</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Tiene fluidez y facilidad en la comunicación oral.</li> <li>- Transmite de forma clara y coherente.</li> <li>- Sabe escuchar los diversos criterios.</li> <li>- Redacta informes de manera clara y precisa.</li> </ul>
<b>Labor en equipo</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Participa en el trabajo en equipo y en el análisis conjunto de los problemas.</li> <li>- Comparte con su grupo los retos</li> <li>- Busca oportunidades de trabajo conjunto que favorezcan la cohesión y espíritu de equipo.</li> </ul>
<b>Mantenimiento de una alta disciplina laboral</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Mantiene buena asistencia y puntualidad a la universidad y a sus clases.</li> <li>- Participa en las sesiones metodológicas o en jornadas de reflexión entre docentes.</li> <li>- Cumple las normativas</li> </ul>
<b>Orientado a una alta preparación en su formación como profesional.</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Maneja con destreza las técnicas, e instrumentos básicos.</li> <li>- Capacidad para leer e interpretar la literatura técnica en otro idioma.</li> <li>- Capacidad para utilizar la computación en su esfera profesional.</li> </ul>
<b>Control de la actividad docente</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conoce a fondo la actividad.</li> <li>- Controla el cumplimiento de regulaciones y normas legales.</li> </ul>
<b>Mantenimiento de buenas relaciones interpersonales con sus alumnos, docentes, directivos-docentes, padres y comunidad.</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Mantiene preocupación y comprensión de los problemas de los estudiantes, docentes, otros.</li> <li>- Flexibilidad para aceptar la diversidad de opinión y sentimientos de sus alumnos, y colegas.</li> <li>- Respeto ante la diferencia de género, raza, y situación socioeconómica.</li> </ul>
<b>Orientación al desarrollo de las personas.</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Insta al grupo de subordinados a que se transmitan entre ellos todos los conocimientos de la actividad.</li> <li>- Promueve el análisis de experiencias positivas y negativas entre el grupo con fines formativos.</li> </ul>

**Anexo 20. (Cont.) Perfiles de competencias para docentes de la Facultad de Gestión del Instituto Superior de Ciencias y Tecnologías Aplicadas (INSTEC) (2007) – adaptado- PROFESOR AUXILIAR**

Competencias del cargo o puesto	Dimensiones o pautas de conducta
1. <b>Proyección estratégica en la toma de decisiones.</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Abarca todas las posibilidades en una situación antes de tomar una decisión y las colegia con sus subordinados.</li> <li>- Rápido en el análisis en momentos clave.</li> </ul>
2. <b>Orientado a una alta capacidad pedagógica.</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Capacidad para planificar adecuadamente el proceso docente-educativo.</li> <li>- Posee dominio de los contenidos que imparte, de la teoría de la educación, de la didáctica en general, y de la didáctica de la especialidad.</li> <li>- Logra hacer su materia interesante.</li> <li>- Contribuye a la formación de valores nacionales y universales y al desarrollo de capacidades valorativas.</li> </ul>
3. <b>Facilidades comunicativas</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Tiene fluidez y facilidad en la comunicación oral.</li> <li>- Transmite de forma clara y coherente.</li> <li>- Sabe escuchar los diversos criterios.</li> <li>- Redacta informes de manera clara y precisa.</li> </ul>
4. <b>Mantenimiento de una alta disciplina laboral.</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Mantiene buena asistencia y puntualidad a la universidad y a sus clases.</li> <li>- Participa en las sesiones metodológicas o en jornadas de reflexión entre docentes.</li> <li>- Cumple las normativas.</li> </ul>
5. <b>Orientado al desarrollo de las personas.</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Se interesa porque los docentes tengan acceso a diferentes vías de superación como: cursos, eventos, talleres, intercambios, Internet.</li> <li>- Insta al grupo de subordinados a que se transmitan entre ellos todos los conocimientos de la actividad.</li> <li>- Promueve el análisis de experiencias positivas y negativas entre el grupo con fines formativos.</li> </ul>
6. <b>Mantenimiento de buenas relaciones interpersonales con sus alumnos, docentes, directivos-docentes, padres y comunidad.</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Mantiene preocupación y comprensión de los problemas de los estudiantes, docentes, otros.</li> <li>- Flexibilidad para aceptar la diversidad de opinión y sentimientos de sus alumnos, y colegas.</li> <li>- Respeto ante la diferencia de género, raza, y situación socioeconómica.</li> </ul>
7. <b>Orientado a una alta preparación en su formación como profesional.</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Maneja con destreza las técnicas, e instrumentos básicos.</li> <li>- Capacidad para leer e interpretar la literatura técnica en otro idioma.</li> <li>- Capacidad para utilizar la computación en su esfera profesional.</li> </ul>
8. <b>Control de la actividad docente.</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conoce a fondo la actividad.</li> <li>- Controla el cumplimiento de regulaciones y normas legales.</li> </ul>
9. <b>Labor en equipo.</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Estimula el trabajo en equipo y el análisis conjunto de los problemas.</li> <li>- Comparte con su grupo los retos</li> <li>- Busca oportunidades de trabajo conjunto que favorezcan la cohesión y espíritu de equipo.</li> </ul>

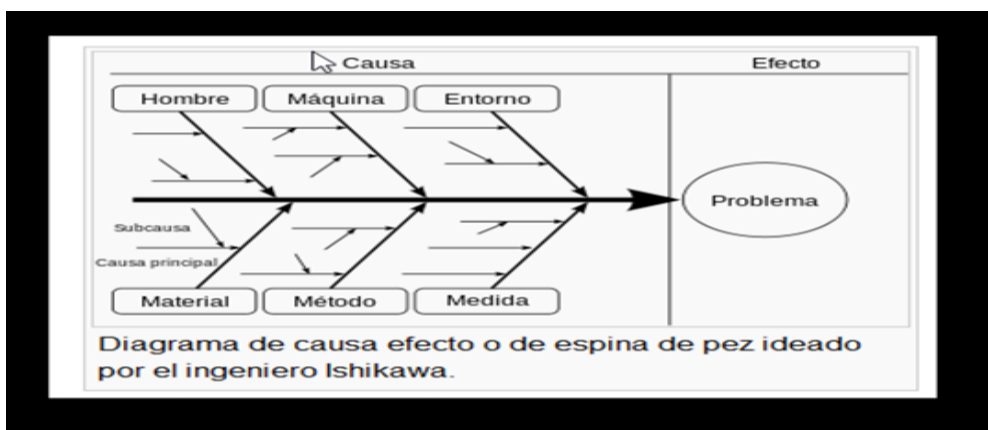
**Anexo 20. (Cont.) Perfiles de competencias para docentes de la Facultad de  
Gestión del Instituto Superior de Ciencias y Tecnologías Aplicadas (INSTEC)  
(2007) – adaptado- PROFESOR TITULAR**

Competencias del cargo o puesto	Dimensiones o pautas de conducta
<b>1. Proyección estratégica en la toma de decisiones.</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Abarca todas las posibilidades en una situación antes de tomar una decisión y las colegia con sus subordinados.</li> <li>- Rápido en el análisis en momentos clave.</li> </ul>
<b>2. Orientado a una alta capacidad pedagógica.</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Capacidad para planificar adecuadamente el proceso docente-educativo.</li> <li>- Posee dominio de los contenidos que imparte, de la teoría de la educación, de la didáctica en general, y de la didáctica de la especialidad.</li> <li>- Logra hacer su materia interesante.</li> <li>- Contribuye a la formación de valores nacionales y universales y al desarrollo de capacidades valorativas.</li> </ul>
<b>3. Valoración del trabajo sobre los doctorados y las actividades de postgrados.</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Planifica, promociona y controla de la obtención del doctorado entre los profesores e investigadores.</li> <li>- Establece los objetivos y acciones estratégicas encaminadas a promover el posgrado y garantizar su calidad</li> </ul>
<b>4. Facilidades comunicativas</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Tiene fluidez y facilidad en la comunicación oral.</li> <li>- Transmite de forma clara y coherente.</li> <li>- Sabe escuchar los diversos criterios.</li> <li>- Redacta informes de manera clara y precisa.</li> </ul>
<b>5. Mantenimiento de una alta disciplina laboral.</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Mantiene buena asistencia y puntualidad a la universidad y a sus clases.</li> <li>- Participa en las sesiones metodológicas o en jornadas de reflexión entre docentes.</li> <li>- Cumple las normativas.</li> </ul>
<b>6. Orientado al desarrollo de las personas.</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Se interesa porque los docentes tengan acceso a diferentes vías de superación como: cursos, eventos, talleres, intercambios, Internet.</li> <li>- Insta al grupo de subordinados a que se transmitan entre ellos todos los conocimientos de la actividad.</li> <li>- Promueve el análisis de experiencias positivas y negativas entre el grupo con fines formativos.</li> </ul>
<b>7. Mantenimiento de buenas relaciones interpersonales con sus alumnos, docentes, directivos-docentes, padres y comunidad.</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Mantiene preocupación y comprensión de los problemas de los estudiantes, docentes, otros.</li> <li>- Flexibilidad para aceptar la diversidad de opinión y sentimientos de sus alumnos, y colegas.</li> <li>- Respeto ante la diferencia de género, raza, y situación socioeconómica.</li> </ul>
<b>8. Orientado a una alta preparación en su formación como profesional.</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Maneja con destreza las técnicas, e instrumentos básicos.</li> <li>- Capacidad para leer e interpretar la literatura técnica en otro idioma.</li> <li>- Capacidad para utilizar la computación en su esfera profesional.</li> </ul>
<b>9. Control de la actividad docente.</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conoce a fondo la actividad.</li> <li>- Controla el cumplimiento de regulaciones y normas legales.</li> </ul>
<b>10. Labor en equipo.</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Estimula el trabajo en equipo y el análisis conjunto de los problemas.</li> <li>- Comparte con su grupo los retos</li> <li>- Busca oportunidades de trabajo conjunto que favorezcan la cohesión y espíritu de equipo.</li> </ul>

**Anexo 21. Competencias del Profesor Principal de la Escuela de Hotelería y Turismo de Varadero (2010) – adaptado –**

<b>Competencias del cargo o puesto</b>
<b>1. Capacidades pedagógicas</b>
<b>2. Integridad moral y revolucionaria</b>
<b>3. Profesionalidad en el servicio</b>
<b>4. Cultura de formación y capacitación para el servicio</b>
<b>5. Comportamiento honesto.</b>
<b>6. Capacidades para la investigación</b>
<b>7. Compromiso ético - moral</b>

## Anexo 22. Diagrama causa - efecto



Al eje horizontal van llegando líneas oblicuas -como las espinas de un pez- que representan las causas valoradas como tales por las personas participantes en el análisis del problema. A su vez, cada una de estas líneas que representa una posible causa, recibe otras líneas perpendiculares que representan las causas secundarias. Cada grupo formado por una posible causa primaria y las causas secundarias que se le relacionan forman un grupo de causas con naturaleza común.

Este tipo de herramienta permite un análisis participativo mediante grupos de mejora o grupos de análisis, que mediante técnicas como por ejemplo la lluvia de ideas, sesiones de creatividad, y otras, facilita un resultado óptimo en el entendimiento de las causas que originan un problema, con lo que puede ser posible la solución del mismo.



## **ANEXO 23 - Encuesta - Competencias docentes del profesorado universitario**

*(adaptado del proyecto realizado por las unidades y centros de formación de las universidades públicas catalanas)*

### **Pág.1.**

El objetivo de esta encuesta es que identifique, de acuerdo con su experiencia y conocimientos, las competencias docentes que considere tiene que desarrollar el profesorado universitario para poder planificar, gestionar y dinamizar la docencia.

Los datos recibirán un tratamiento anónimo.

Le agradecemos por adelantado su atención y dedicación.

Las preguntas que contienen (\*) son de respuesta obligatoria.

**Preg.1.- (\*) Facultad a la que pertenece:(En el caso que pertenezca a más de una, indique aquella donde realiza más horas de docencia)**

Respuesta:

---

**Preg.2.- Departamento al que pertenece:**

Respuesta:

---

**Preg.3.- (\*) Categoría docente:**

(\* Marque una sola opción)

- Profesor Instructor
- Profesor Asistente
- Profesor Auxiliar
- Profesor Titular

**Otros:**

- Profesor Emérito
- Profesor Consultante
- Profesor Invitado

**Preg.4.- (\*) Años de experiencia como docente universitario:**

(\* Marque una sola opción)

- Menos de 3 años
- Entre 3 y 6 años
- Entre 6 y 10 años
- Entre 10 y 15 años
- Más de 15 años

**Preg.5.- Si ocupa algún cargo de gestión, por favor, especifique a que ámbito corresponde:**

(\* Marque una sola opción)

- Rectorado
- Decanato
- Dirección de Centro
- Gestión de Departamento
- Coordinación de Máster o Doctorado
- Otros

**Preg.6.- Si ha indicado “otros”, por favor, especifique cual es el cargo de gestión que ocupa:**

Respuesta:

---

**Preg.7.- (\*) Género:**

(\* Marque una sola opción)

- Mujer
- Hombre

**Preg.8.- (\*) Edad:**

### **Pág.3. Valoración de las Competencias Docentes**

Esta encuesta plantea unas cuestiones relacionadas con ocho competencias docentes (\*): 1. Competencia Pedagógica, 2. Competencia metodológica, 3. Competencia de gestión docente, 4. Competencia interpersonal, 5. Competencia comunicativa, 6. Competencia de trabajo en equipo, 7. Competencia de innovación y 8. Competencia tecnológica.

Le pedimos que opine sobre las ocho competencias propuestas y las valore, considerando la relevancia de cada una frente al resto. Si considera que hay alguna carencia, encontrará un espacio para hacer propuestas y aportaciones. (\*) Se considera que "competencia" es "la combinación de un conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes y valores que la persona activa o pone en marcha para dar una respuesta adecuada y satisfactoria a una situación personal y/o profesional compleja".

#### Pág.4.- Competencia Pedagógica

**DEFINICIÓN:** Demostrar el dominio de los conocimientos de su materia y contextualizar y actualizar los contenidos, teniendo en cuenta el proceso de aprendizaje del estudiantado.

**Preg.9.- (\*) Importancia de la competencia pedagógica para el ejercicio de la profesión docente en la universidad:**

(\* Marque una sola opción)

Nada       Poca       Suficiente       Mucha

**Preg.10.- (\*) Importancia de los elementos que definen la competencia interpersonal para el ejercicio de la profesión docente en la universidad:(\***  
Marque una sola opción por fila)

	1. Nada	2. Poca	3. Suficiente	4. Mucha
Demostrar el dominio de los conocimientos de su materia.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Contextualizar y actualizar los contenidos, teniendo en cuenta el proceso de aprendizaje del estudiantado.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Producir materiales para facilitar el desarrollo del conocimiento.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Reproducir el origen, los antecedentes históricos y la evolución temporal de su disciplina.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Explicar el estado actual de la disciplina y sus alcances en la comprensión de la realidad.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Enseñar a un amplio y diverso colectivo de estudiantes, con diferentes orígenes socioeconómicos y culturales, y a lo largo de horarios amplios y discontinuos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Establecer proyecciones del desarrollo futuro de la disciplina.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**Preg.11.- En el caso que quiera proponer algún otro elemento en la definición de esta competencia, introduzca su propuesta y puntúe su grado de importancia, en el siguiente espacio:**

---

### Pág.5.- Competencia Metodológica

**DEFINICIÓN:** Aplicar estrategias metodológicas de enseñanza y aprendizaje adecuadas a las necesidades del estudiantado, de forma que sean coherentes con los objetivos y los procesos de evaluación.

**Preg.12.- (\*) Importancia de la competencia metodológica para el ejercicio de la profesión docente en la universidad:**

(\* Marque una sola opción)

Nada       Poca       Suficiente       Mucha

**Preg.13.- (\*) Importancia de los elementos que definen la competencia metodológica para el ejercicio de la profesión docente en la universidad: (\***

Marque una sola opción por fila)

	1. Nada	2. Poca	3. Suficiente	4. Mucha
Mantener la coherencia entre objetivos formativos, métodos de enseñanza aprendizaje y procesos de evaluación.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Utilizar estrategias metodológicas que fomenten la participación del estudiante.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Planificar las actividades teóricas y prácticas de forma que fomenten el autoaprendizaje y el desarrollo de competencias profesionales y personales.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Aplicar estrategias metodológicas que promuevan la responsabilidad del estudiante en su propio aprendizaje y el de los compañeros.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Diseñar y desarrollar actividades y recursos enseñanza-aprendizaje, de acuerdo con las características del estudiante, la materia y la situación formativa.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Proporcionar retroalimentación continua que favorezca el aprendizaje y la autorregulación del estudiante.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tutorar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Aplicar modelos didácticos diferentes para mejorar la comunicación entre el profesorado y el estudiante y entre estudiante y estudiante.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**Preg.14.- En el caso que quiera proponer algún otro elemento en la definición de esta competencia, introduzca su propuesta y puntúe su grado de importancia, en el siguiente espacio:**

---

**Pág.6.- Competencia de gestión de la docencia**

**DEFINICIÓN:** Diseñar, orientar y desarrollar contenidos, actividades de formación y de evaluación, y otros recursos vinculados a la enseñanza-aprendizaje, de forma que se valoren los resultados y se elaboren propuestas de mejora.

**Preg.15.- (\*) Importancia de la competencia de planificación y gestión de la docencia para el ejercicio de la profesión docente en la universidad:** (\* Marque una sola opción)

Nada       Poca       Suficiente       Mucha

**Preg.16.- (\*) Importancia de los elementos que definen la competencia de planificación y gestión de la docencia para el ejercicio de la profesión docente en la universidad:** (\* Marque una sola opción por fila)

	1. Nada	2. Poca	3. Suficiente	4. Mucha
Seleccionar y definir contenidos de las asignaturas de acuerdo con la relevancia que tienen en la titulación y en la profesión.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Planificar y gestionar actividades de formación dirigidas al estudiante que faciliten el aprendizaje y adquisición de competencias.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Planificar, gestionar y garantizar los procesos de enseñanza - aprendizaje de acuerdo a la planificación docente.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Diseñar y gestionar los procesos de evaluación.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Evaluar la puesta en práctica del programa o de la planificación docente en relación al aprendizaje y a la adquisición de competencias, detectar los puntos débiles e introducir las mejoras que permitan el logro de los objetivos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Hacer un seguimiento de las tareas y del aprovechamiento de los recursos para evaluar el cumplimiento de los objetivos que se han fijado y los resultados que se obtienen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**Preg.17.- En el supuesto de que desee proponer algún otro elemento en la definición de esta competencia, introduzca su propuesta y puntúe su grado de importancia, en el siguiente espacio:**

\_\_\_\_\_

### Pág.7.- Competencia Interpersonal

**DEFINICIÓN:** Promover el espíritu crítico, la motivación y la confianza, reconociendo la diversidad cultural y las necesidades individuales, y creando un clima de empatía y compromiso ético.

**Preg.18.- (\*) Importancia de la competencia interpersonal para el ejercicio de la profesión docente en la universidad:** (\* Marque una sola opción)

Nada       Poca       Suficiente       Mucha

**Preg.19.- (\*) Importancia de los elementos que definen la competencia interpersonal para el ejercicio de la profesión docente en la universidad:** (\* Marque una sola opción por fila)

	1. Nada	2. Poca	3. Suficiente	4. Mucha
Desarrollar el pensamiento reflexivo y crítico.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Promover la motivación.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Asumir compromisos éticos con la formación y la profesión.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mostrar tolerancia hacia otros puntos de vista y actuaciones que no atenten contra la integridad de las personas y sociedades.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Crear un espacio de democracia en la docencia universitaria.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Crear un clima de empatía.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mostrar sentido de pertenencia por la organización.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ser sensible ante las señales externas sobre las necesidades laborales y profesionales de los graduados.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Comprender el impacto que factores como la internacionalización y la multiculturalidad tendrán en el currículo de formación.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Promover la confianza.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Negociar con otras personas sabiendo inspirar confianza y seguridad.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Respetar la diversidad cultural.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Identificar las necesidades individuales.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Apoyar el proceso de cambio en educación y en un contexto intercultural.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**Preg.20.- En el caso que quiera proponer algún otro elemento en la definición de esta competencia, introduzca su propuesta y puntúe su grado de importancia, en el siguiente espacio:**

---

## Pág.8.- Competencia comunicativa

**DEFINICIÓN:** Desarrollar procesos bidireccionales de comunicación de manera eficaz y correcta, lo cual implica la recepción, interpretación, producción y transmisión de mensajes a través de canales y medios diferentes y de forma contextualizada a la situación de enseñanza-aprendizaje.

**Preg.21.- (\*) Importancia de la competencia comunicativa para el ejercicio de la profesión docente en la universidad:** (\* Marque una sola opción)

Nada     
  Poca     
  Suficiente     
  Mucha

**Preg.22.- (\*) Importancia de los elementos que definen la competencia comunicativa para el ejercicio de la profesión docente en la universidad:** (\* Marque una sola opción por fila)

	1. Nada	2. Poca	3. Suficiente	4. Mucha
Dominar la lengua materna	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Explicar con claridad y entusiasmo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Facilitar la comprensión de los contenidos del discurso mediante definiciones, reformulaciones, ejemplos y repeticiones.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Estructurar el discurso según las características del contexto, el mensaje y las personas que sean destinatarias.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Escuchar activamente para entender el punto de vista de los otros.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Identificar las barreras de la comunicación en el contexto didáctico y planear estrategias que permitan una buena comunicación con el estudiante.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Expresar pensamientos, sentimientos o emociones de forma asertiva, clara y segura, de forma que se facilite la comprensión de lo que se quiere transmitir y se muestre respeto hacia los demás.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Generar espacios donde el estudiante pueda expresar con libertad su opinión acerca de la materia, la docencia o el propio aprendizaje, recoger esta información y darle respuesta.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Informar e implicar a los padres.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Gestionar el uso de la voz, la entonación, la enfatización y la respiración para una buena fonación.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Dominar un segundo idioma, preferiblemente el inglés.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Utilizar de forma adecuada el lenguaje no verbal	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**Preg.23.- En el supuesto de que desee proponer algún otro elemento en la definición de esta competencia, introduzca su propuesta y puntúe su grado de importancia, en el siguiente espacio:** \_\_\_\_\_



### Pág.9.- Competencia de Trabajo en Equipo

**DEFINICIÓN:** Colaborar y participar como miembro de un grupo, asumiendo la responsabilidad y el compromiso propio hacia las tareas y funciones que se tienen asignadas para la consecución de unos objetivos comunes, siguiendo los procedimientos acordados y atendiendo los recursos disponibles.

**Preg.24.- (\*) Importancia de la competencia de trabajo en equipo para el ejercicio de la profesión docente en la universidad:** (\* Marque una sola opción)

Nada       Poca       Suficiente       Mucha

**Preg.25.- (\*) Importancia de los elementos que definen la competencia de trabajo en equipo para el ejercicio de la profesión docente en la universidad:** (\* Marque una sola opción por fila)

	1. Nada	2. Poca	3. Suficiente	4. Mucha
Llevar a cabo las tareas encomendadas de manera eficaz para cumplir los objetivos fijados por el equipo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Promover el beneficio del equipo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Hacer el seguimiento de las tareas y actividades desarrolladas en el seno del grupo e introducir los cambios necesarios para lograr los objetivos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Facilitar el proceso de adaptación del equipo en situaciones cambiantes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Dirigir, gestionar y/o coordinar equipos docentes de manera vertical y/o horizontal	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Delegar y/o distribuir tareas en función de criterios de competencia dentro del grupo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**Preg.26.- En el supuesto de que desee proponer algún otro elemento en la definición de esta competencia, introduzca su propuesta y puntúe su grado de importancia, en el siguiente espacio:**

---

### Pág.10.- Competencia de Innovación e investigación

**DEFINICIÓN:** Crear y aplicar nuevos conocimientos, perspectivas, metodologías y recursos en las diferentes dimensiones de la actividad docente, orientados a la mejora de la calidad del proceso de enseñanza- aprendizaje, así como realizar investigaciones.

**Preg.27.- (\*) Importancia de la competencia de innovación e investigación para el ejercicio de la profesión docente en la universidad:** (\* Marque una sola opción)

Nada       Poca       Suficiente       Mucha

**Preg.28.- (\*) Importancia de los elementos que definen la competencia de innovación e investigación para el ejercicio de la profesión docente en la universidad:** (\* Marque una sola opción por fila)

	1. Nada	2. Poca	3. Suficiente	4. Mucha
Introducir innovaciones que tengan como objetivo una mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Analizar el contexto de enseñanza-aprendizaje para identificar las necesidades de mejora y aplicar estrategias y/o recursos innovadores	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Adaptar las innovaciones a las características y particularidades de cada contexto	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Reflexionar e investigar sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje para buscar nuevas estrategias que permitan mejorarlos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Evaluar y transferir resultados y experiencias de innovación al propio contexto de enseñanza-aprendizaje orientadas a la mejora de la calidad docente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Definir un objetivo preciso de la innovación que se pretende llevar a cabo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Participar activamente en proyectos y experiencias de innovación docente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Elaborar proyectos de investigación basados en el rigor y sistematicidad de la metodología científica	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Organizar e identificar áreas temáticas para investigación y desarrollo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Compartir y asesorar el desarrollo de las actividades de investigación.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Enmarcar las actividades investigadoras en programas o proyectos para el desarrollo local.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Coordinar y compartir la producción de documentos, informes y artículos científicos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Publicar en revistas científicas nacionales y/o internacionales.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**Preg.29.- En el supuesto de que desee proponer algún otro elemento en la definición de esta competencia, introduzca su propuesta y puntúe su grado de importancia, en el siguiente espacio:** \_\_\_\_\_

### Pág.11.- Competencia Tecnológica

**DEFINICIÓN:** Utilizar de forma imaginativa, crítica y con criterio selectivo las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones como soporte y medio para el desarrollo y mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje.

**Preg.30 (\*) Importancia de la competencia tecnológica para el ejercicio de la profesión docente en la universidad:** (\* Marque una sola opción)

Nada       Poca       Suficiente       Mucha

**Preg.31.- (\*) Importancia de los elementos que definen la competencia de tecnológica para el ejercicio de la profesión docente en la universidad:** (\* Marque una sola opción por fila)

	1. Nada	2. Poca	3. Suficiente	4. Mucha
Seleccionar y aprender a utilizar las TIC del propio ámbito, disciplina, materia o profesión	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Utilizar distintas estrategias de evaluación formativa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Utilizar con criterio selectivo las TIC como apoyo y medio para el desarrollo y la mejora del proceso enseñanza-aprendizaje.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Utilizar las TIC de forma crítica e imaginativa para crear situaciones y entornos de aprendizaje que potencien la autonomía del estudiante	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**Preg.32.- En el supuesto de que desee proponer algún otro elemento en la definición de esta competencia, introduzca su propuesta y puntúe su grado de importancia, en el siguiente espacio:**

\_\_\_\_\_

## Pág.12.- Priorización de Competencias

**Preg.33.- (\*) Indique, por favor, el orden en que priorizaría las ocho competencias que ha valorado:** 1. Competencia Pedagógica, 2. Competencia metodológica, 3. Competencia de gestión docente, 4. Competencia interpersonal, 5. Competencia comunicativa, 6. Competencia de trabajo en equipo, 7. Competencia de innovación y 8. Competencia tecnológica. **(Asigne la más importante en 1 y el resto sucesivamente)**

	1	2	3	4	5	6	7	8
<b>Competencia Pedagógica</b>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>Competencia metodológica</b>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>Competencia de gestión docente</b>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>Competencia interpersonal</b>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>Competencia comunicativa</b>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>Competencia de trabajo en equipo</b>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>Competencia de innovación</b>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>Competencia tecnológica</b>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**Preg.34.- (\*) Una vez valoradas las ocho competencias propuestas, querría añadir alguna otra que considere igualmente relevante? (\* Marque una sola opción)**

- Sí, me gustaría especificarla/las
- No

**Preg.35.- Una vez valoradas las ocho competencias propuestas, querría añadir alguna otra que considere igualmente relevante? (Máximo hasta 4). En caso afirmativo, por favor, indíquela en los siguientes espacios.**

1.: \_\_\_\_\_

2.: \_\_\_\_\_

3.: \_\_\_\_\_

4.: \_\_\_\_\_

**Pág.13.- Priorización de Competencias (Cont.)**

**Preg.36.- Si antes añadió algunas competencias, priorice también según la relevancia e indique el grado de importancia, especificando cual sería el lugar que ocuparían respecto las otras ocho competencias. (Asigne la más importante en primer lugar (1) y el resto sucesivamente)**

(\* Marque una sola opción por fila)

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Competencia Pedagógica	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Competencia metodológica	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Competencia de gestión docente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Competencia interpersonal	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Competencia comunicativa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Competencia de trabajo en equipo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Competencia de innovación	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Competencia tecnológica	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Propuesta (Competencia 1)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Propuesta (Competencia 2)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Propuesta (Competencia 3)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Propuesta (Competencia 4)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**La encuesta ha terminado. Muchas gracias por su atención y colaboración**

**Preg.37.- Si desea recibir los resultados que se deriven de esta encuesta, por favor, introduzca su dirección de correo electrónico:**

---

## **Anexo 24    Guía de entrevista a docentes del Instituto Superior Minero Metalúrgico de Moa**

Objetivo: Determinar el criterio de los docentes sobre la gestión de los recursos humanos docentes y alternativas de solución.

### Cuestionario

1. ¿Cómo considera Ud. que puede mejorar el desempeño del personal docente desde la gestión de los recursos humanos?
2. ¿Existe algún aspecto en específico que se deba fomentar? ¿Cuál?
3. ¿Podría la gestión de los recursos humanos basada en competencias contribuir a esta mejoría? ¿Por qué?

## ANEXO 25

### Resultado del cálculo de la media

#### Competencia Pedagógica

	Media
Demostrar el dominio de los conocimientos de su materia.	3.75
Contextualizar y actualizar los contenidos, teniendo en cuenta el proceso de aprendizaje del estudiantado.	3.583333
Producir materiales para facilitar el desarrollo del conocimiento.	3.083333
Reproducir el origen, los antecedentes históricos y la evolución temporal de su disciplina.	3.333333
Explicar el estado actual de la disciplina y sus alcances en la comprensión de la realidad.	3.416667
Enseñar a un amplio y diverso colectivo de estudiantes, con diferentes orígenes socioeconómicos y culturales, y a lo largo de horarios amplios y discontinuos.	3.083333
Establecer proyecciones del desarrollo futuro de la disciplina.	3.166667
	<b>3.345238</b>

#### Competencia Metodológica

	Media
Mantener la coherencia entre objetivos formativos, métodos de enseñanza aprendizaje y procesos de evaluación.	3.833333
Utilizar estrategias metodológicas que fomenten la participación del estudiante.	3.75
Planificar las actividades teóricas y prácticas de forma que fomenten el autoaprendizaje y el desarrollo de competencias profesionales y personales.	3.666667
Aplicar estrategias metodológicas que promuevan la responsabilidad del estudiante en su propio aprendizaje y el de los compañeros.	3.416667
Diseñar y desarrollar actividades y recursos enseñanza-aprendizaje, de acuerdo con las características del estudiante, la materia y la situación formativa.	3.5
Proporcionar retroalimentación continua que favorezca el aprendizaje y la autorregulación del estudiante.	3.666667
Tutorar.	3.166667
Aplicar modelos didácticos diferentes para mejorar la comunicación entre el profesorado y el estudiante y entre estudiante y estudiante.	3.333333
	<b>3.541667</b>

#### Competencia de gestión de la docencia

	Media
Seleccionar y definir contenidos de las asignaturas de acuerdo con la relevancia que tienen en la titulación y en la profesión.	3.333333
Planificar y gestionar actividades de formación dirigidas al estudiante que faciliten el aprendizaje y adquisición de competencias.	3.5
Planificar, gestionar y garantizar los procesos de enseñanza - aprendizaje de acuerdo a la planificación docente.	3.333333

Diseñar y gestionar los procesos de evaluación.	3.25
Evaluar la puesta en práctica del programa o de la planificación docente en relación al aprendizaje y a la adquisición de competencias, detectar los puntos débiles e introducir las mejoras que permitan el logro de los objetivos.	3.416667
Hacer un seguimiento de las tareas y del aprovechamiento de los recursos para evaluar el cumplimiento de los objetivos que se han fijado y los resultados que se obtienen.	3.25
	<b>3.347222</b>

## Competencia Interpersonal

	Media
Desarrollar el pensamiento reflexivo y crítico.	3.666667
Promover la motivación.	3.583333
Asumir compromisos éticos con la formación y la profesión.	3.75
Mostrar tolerancia hacia otros puntos de vista y actuaciones que no atenten contra la integridad de las personas y sociedades.	3.25
Crear un espacio de democracia en la docencia universitaria.	3.583333
Crear un clima de empatía.	3.416667
Mostrar sentido de pertenencia por la organización.	3.416667
Ser sensible ante las señales externas sobre las necesidades laborales y profesionales de los graduados.	3.5
Comprender el impacto que factores como la internacionalización y la multiculturalidad tendrán en el currículo de formación.	3.083333
Promover la confianza.	3.25
Negociar con otras personas sabiendo inspirar confianza y seguridad.	3.583333
Respetar la diversidad cultural.	3.5
Identificar las necesidades individuales.	3.583333
Apoyar el proceso de cambio en educación y en un contexto intercultural.	3.333333
	<b>3.464286</b>

## Competencia Comunicativa

	Media
Dominar la lengua materna	3.75
Explicar con claridad y entusiasmo.	3.5
Facilitar la comprensión de los contenidos del discurso mediante definiciones, reformulaciones, ejemplos y repeticiones.	3.583333
Estructurar el discurso según las características del contexto, el mensaje y las personas que sean destinatarias.	3.416667
Escuchar activamente para entender el punto de vista de los otros.	3.666667
Identificar las barreras de la comunicación en el contexto didáctico y planear estrategias que permitan una buena comunicación con el estudiante.	3.583333
Expresar pensamientos, sentimientos o emociones de forma asertiva, clara y segura, de forma que se facilite la comprensión de lo que se quiere transmitir y se muestre respeto hacia los demás.	3.5
Generar espacios donde el estudiante pueda expresar con libertad su opinión acerca de la materia, la docencia o el propio aprendizaje, recoger esta información y darle respuesta.	3.333333
Informar e implicar a los padres.	<b>2.75</b>



Gestionar el uso de la voz, la entonación, la enfatización y la respiración para una buena fonación.	3.083333
Dominar un segundo idioma, preferiblemente el inglés.	3.333333
Utilizar de forma adecuada el lenguaje no verbal	3.083333
	<b>3.381944</b>

### Competencia de Trabajo en Equipo

	Media
Llevar a cabo las tareas encomendadas de manera eficaz para cumplir los objetivos fijados por el equipo.	3.416667
Promover el beneficio del equipo.	3.5
Hacer el seguimiento de las tareas y actividades desarrolladas en el seno del grupo e introducir los cambios necesarios para lograr los objetivos.	3.333333
Facilitar el proceso de adaptación del equipo en situaciones cambiantes.	3.333333
Dirigir, gestionar y/o coordinar equipos docentes de manera vertical y/o horizontal	3
Delegar y/o distribuir tareas en función de criterios de competencia dentro del grupo.	3.333333
	<b>3.319444</b>

### Competencia de Innovación e Investigación

	Media
Introducir innovaciones que tengan como objetivo una mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje	3.333333
Analizar el contexto de enseñanza-aprendizaje para identificar las necesidades de mejora y aplicar estrategias y/o recursos innovadores	3.5
Adaptar las innovaciones a las características y particularidades de cada contexto	3.333333
Reflexionar e investigar sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje para buscar nuevas estrategias que permitan mejorarlos	3.416667
Evaluar y transferir resultados y experiencias de innovación al propio contexto de enseñanza-aprendizaje orientadas a la mejora de la calidad docente	3.25
Definir un objetivo preciso de la innovación que se pretende llevar a cabo	3.333333
Participar activamente en proyectos y experiencias de innovación docente	3.166667
Elaborar proyectos de investigación basados en el rigor y sistematicidad de la metodología científica	3.333333
Organizar e identificar áreas temáticas para investigación y desarrollo	3.166667
Compartir y asesorar el desarrollo de las actividades de investigación.	3.166667
Enmarcar las actividades investigadoras en programas o proyectos para el desarrollo local.	3.25
Coordinar y compartir la producción de documentos, informes y artículos científicos.	3.416667
Publicar en revistas científicas nacionales y/o internacionales.	3.583333
	<b>3.326923</b>

## Competencia Tecnológica

	Media
Seleccionar y aprender a utilizar las TIC del propio ámbito, disciplina, materia o profesión	3.5
Utilizar distintas estrategias de evaluación formativa	3.166667
Utilizar con criterio selectivo las TIC como apoyo y medio para el desarrollo y la mejora del proceso enseñanza-aprendizaje.	3.666667
Utilizar las TIC de forma crítica e imaginativa para crear situaciones y entornos de aprendizaje que potencien la autonomía del estudiante	3.583333
	<b>3.479167</b>

## **ANEXO 26**

### **Metodología para desarrollar el taller de socialización**

Objetivo: Construir criterios fiables que desde una dimensión colectiva y sobre la base del análisis y la argumentación, aporten juicios valorativos de la viabilidad del procedimiento para la identificación de las competencias docentes.

Secuencia general:

Etapas previas al taller:

1. Se definen los participantes que brindaran su opinión crítica y construcción colectiva respecto a la propuesta.
2. La selección de los especialistas participantes, desde una percepción global, se escogen, aquellos que tienen afinidad y conocimientos profesionales del tema a tratar en el taller.

Etapas de ejecución del taller:

1. Introducción del taller: se realiza una presentación del fundamento teórico del procedimiento elaborado, mediante la que se exponen las ideas esenciales, con los argumentos que las respaldan. Se emplean alrededor de treinta minutos en este aspecto.
2. Desarrollo del taller: se da apertura al debate, que es conducido por la propia investigadora. Se auxilia de un registrador que va documentando las intervenciones realizadas. En caso de algún planteamiento polémico, se somete al análisis colectivo, que la investigadora estimula con el fin de lograr la suficiente argumentación alrededor del objeto de discusión.

Agotado el debate, se da lectura al registro de la sesión de trabajo, para verificar la fidelidad entre el documento y los planteamientos que se realizaron.

3. Conclusión del taller: A modo de conclusión la investigadora resume los aspectos en los que concuerda con el auditorio, que fueron suficientemente argumentados y que se aceptan como elementos a incluir en la propuesta, contribuyendo a su perfeccionamiento. Apunta, además, otros aspectos que se tendrán en cuenta para un posterior análisis.

