



UNIVERSIDAD UCINF
LABOR CONSTANTIAE TRIUMPHARE

FACULTAD DE EDUCACIÓN
MAGÍSTER EN EDUCACIÓN
Mención Docencia en Educación Superior

**VALORACIÓN DE COMPETENCIAS DOCENTES PARA LOS
ESTUDIANTES Y DOCENTES DE ASIGNATURAS DISCIPLINARES DE LOS
DISTINTOS NIVELES DE LA CARRERA DE KINESIOLOGÍA**

Daniela Aránguiz Ibarra, MBA.

Roberto Winckler Goñi, Lic.

**Tesis para optar al Grado de Magíster en Educación, mención Docencia en Educación
Superior**

Profesor Guía: Paola Andreucci Annunziata, PhD.

Diciembre 2019

Santiago, Chile

©2019, Daniela Aránguiz Ibarra

Se autoriza la reproducción total o parcial, con fines académicos, por cualquier medio o procedimiento, incluyendo la cita bibliográfica que acredita al trabajo y a su autor.

©2019, Roberto Winckler Goñi

Se autoriza la reproducción total o parcial, con fines académicos, por cualquier medio o procedimiento, incluyendo la cita bibliográfica que acredita al trabajo y a su autor.

Índice

Índice	3
Lista de Tablas.....	4
Lista de Gráficos.....	4
Resumen	5
Abstract.....	6
Planteamiento del problema	7
Justificación de la Investigación.....	7
Marco Teórico	11
Educación Superior en el Siglo XXI	12
Contexto de la Educación Superior en Chile.....	13
Marco Contextual	16
Rol docente.....	16
Perfil Docente.....	20
Competencias versus Cualidades y Atributos en Educación Superior	20
Competencias Genéricas.....	23
Objetivos e Hipótesis.....	28
Objetivo General:	28
Objetivos Específicos:	28
Hipótesis.....	28
Método.....	29
Universo y Muestra	32
Enfoque y procedimientos éticos.....	34
Resultados.....	35
Valoración General de las Competencias.....	35
Resultados según género	37
Resultados según tipo de saber.....	38
Resultados según tipos de competencias.....	40
Discusión	43
Conclusion.....	46
Bibliografía.....	47
ANEXO 1 – Encuesta de percepción sobre las competencias docentes para Estudiantes	53
ANEXO 2 – Encuesta de percepción sobre las competencias docentes para docentes.....	55
ANEXO 3 – Consentimiento Informado	57

Lista de Tablas

Tabla 1 - Competencias y Saberes, basados en los estudios del Proyecto <i>Tuning</i> (2007) y Muñoz-Osuna.....	26
Tabla 2 - Criterios de Inclusión y Exclusión (Tabla de elaboración propia).....	30
Tabla 3 - Distribución de la población muestral.....	32
Tabla 4 - Resultados generales Encuesta de percepción de las competencias docentes.....	33
Tabla 5 – Comparación de ranking de preferencias de competencias entre Química (Muñoz-Osuna) y Kinesiología.....	36
Tabla 6 – Análisis de medianas según género.....	38
Tabla 7 – Promedios de resultados de Valoración de competencias según tipos de saber	39
Tabla 8 - Promedios de resultados de Valoración de competencias según tipos de competencias descritos por Muñoz-Osuna (2016).....	41

Lista de Gráficos

Gráfico 1 - Distribución de la población muestral.....	32
Gráfico 2 - Promedios de resultados de Valoración de competencias según tipos de saber	40
Gráfico 3 - Valoración de competencias para cada tipo de saber, según grupo de estudio de la Carrera de Kinesiología.....	40
Gráfico 4 - Promedios de resultados de Valoración de competencias según tipos de competencias descritos por Muñoz-Osuna.....	41
Gráfico 5 – Valoración de competencias según lo descrito por Muñoz-Osuna de acuerdo con grupo de estudio de la Carrera de Kinesiología	42

Resumen

La presente investigación pretende valorar la percepción que le otorgan estudiantes y docentes de la carrera de kinesiología de un Instituto Profesional, a los diferentes tipos de competencias docentes, y poder determinar si existe una correlación según los tipos de saberes y nivel académico, además de visualizar una autoevaluación de estas por parte de los mismos docentes evaluados. Hace más de una década, se ha detectado la necesidad de integrar de mejor manera, los distintos tipos de competencias en las carreras del área de salud en Chile. Lo anterior, debido al constante cuestionamiento respecto al grado de cumplimiento de éstas, dado que, a pesar que se encuentren explícitas en los programas de asignaturas, el docente puede contar o no con las mismas, las cuales debe enseñar, especialmente nos referimos a las competencias genéricas o transversales, antes conocidas como competencias blandas.

Dado lo anterior, hemos evaluado la percepción del valor asignado de las competencias docentes, de parte de los estudiantes y docentes de asignaturas disciplinares de la carrera de Kinesiología.

Los resultados evidenciaron que las competencias mejor valoradas (con una escala Likert de 5 puntos) son aquellas que tributan a los saberes actitudinales por parte de los estudiantes y de los docentes, siendo el Compromiso Ético la más destacada con un 4,81 y 5,0 respectivamente, mientras que la competencia menor valorada es el Conocimiento de una segunda lengua, con 3,37 y 4,0 respectivamente. Los resultados fueron diferentes según el nivel de estudio en la carrera, donde se destaca que, a mayor nivel la percepción de los estudiantes de las competencias docentes se asemeja al cuerpo docente encuestado.

En conclusión, los estudiantes de la carrera Kinesiología, valoran incrementalmente las competencias actitudinales a lo largo de la carrera, esta percepción es directamente proporcional al aumento de las actividades prácticas relacionadas con la disciplina.

Palabras Clave: Competencias, Competencia Genérica, Educación Superior, Kinesiología

Abstract

This research seeks to valorate the perception given by students and teachers of the kinesiology career of a Professional Institute, to the different types of teaching competencies, and to determine if there is a correlation according the types of knowledge and academic level, in addition to visualize a selfevaluation of these by the same teachers. More than a decade ago, in our country, the need for better integration of different types of competencies in health careers has been detected. The above, due to the constant questioning that although these are explicit in the subject programs, the teacher may or may not have the competencies that should to teach, especially we refer to the generic competencies, formerly called soft competencies.

Because of this, in the present study we have evaluated the perception of the assigned value of the teaching competencies from the students of disciplinary subjects of the kinesiology career.

The outcomes show that the best rated competences (with a 5 point Likert scale) are those that contribute to the attitudinal knowledge of students and teachers, with the Ethical Commitment being the most outstanding, with 4,81 and 5,0 respectively, while the lowest rated competence is the knowledge of a second language with 3,37 and 4,0 respectively. The outcomes were changing at different levels of study, where at a higher level, they are more like the results of the teaching staff.

It is concluded that the students of kinesiology incrementally value the attitudinal competencies throughout the career, this perception is directly proportional to the increase in practical activities related to the discipline.

Keywords: Competence, Generic Competence, Superior Education, Kinesiology

Planteamiento del problema

Ante la necesidad de obtener indicadores que determinen una buena práctica pedagógica adicionales a la evaluación de desempeño docente que determina la institución, es necesario valorar las competencias docentes según el nivel de estudio de los estudiantes de la carrera de Kinesiología de un Instituto Profesional con la finalidad de establecer un plan de mejora continua en la práctica docente.

Ante lo anterior, surgen las siguientes preguntas:

1. ¿Cuáles son las competencias conceptuales, procedimentales y actitudinales mejor valoradas con las que deben contar los docentes disciplinares en la Carrera de Kinesiología?
2. ¿Cuáles son las competencias docentes destacadas por los estudiantes en los distintos niveles de estudio?
3. ¿Cuáles son las competencias con las que deben contar los docentes disciplinares, de acuerdo con la percepción de los mismos docentes?

Justificación de la Investigación

En el ámbito educativo, las instituciones de educación superior forman a sus estudiantes a partir de un perfil de egreso, el cual describe las características del egresado de dicha institución. Este corresponde al “conjunto de conocimientos, competencias y actitudes que el/la estudiante de la carrera o programa habrá internalizado al momento de su titulación o graduación, y constituye el marco de referencia para la aplicación de los criterios de evaluación”. (CNA, 2015, p. 8)

Para dar cumplimiento a este perfil de egreso, las autoridades de las carreras deben velar por variados factores, entre los cuales es preponderante el rol del cuerpo docente. Por esto mismo, toma importancia el poder realizar evaluaciones de forma periódica que arrojen indicadores referentes a la calidad del docente, los cuales puedan ser comparados y permitan identificar un

grado de avance o retroceso en su quehacer docente, ya sea por su metodología para enseñar, por lo que sabe o por la forma en la que se expresa en el aula.

En estas evaluaciones, donde los docentes son calificados tanto por los estudiantes como por los directivos de las carreras, existen docentes que destacan, sin embargo, se desconoce si existe algún factor común en estos, dado que, si bien son evaluados en base al mismo instrumento, los estudiantes, los niveles de dificultad de las asignaturas que imparten y el número de estudiantes por el que son evaluados, pueden variar considerablemente entre un docente y otro.

A diferencia de la educación primaria, donde el docente se prepara profesionalmente en su rol para poder realizar clases, en educación superior en salud se da el fenómeno de los clínicos no-académicos, descrito por Moore, Oritgoza y Garrido (2017, p.32) como “aquellos profesionales en salud que además de realizar su quehacer asociado a su profesión, se desempeñan también como docentes, sin necesariamente tener la capacitación de docencia que este rol requiere”. De esta forma, surgen necesidades de capacitación formal en docencia para la educación en salud, que permitan garantizar un proceso de aprendizaje y enseñanza de calidad.

De acuerdo a Jerez, Orsini y Hasbún (2016), la calidad de los aprendizajes de los estudiantes se encuentra directamente relacionada con la calidad del docente y, por tanto, con la formación de los futuros profesionales, es por eso que conocer y comprender los factores que determinan lo que hace a un profesional un “buen docente”, toma importancia, permitiendo a los directivos de las carreras tomar decisiones al momento de la contratación, no solo por sus grados académicos y experiencia profesional, ya que esto, no logra reunir las múltiples variables que participan en el aula, especialmente, las actitudinales.

Estos factores toman mayor relevancia en el ámbito de la educación en Salud, donde según señalan van Der Leeuw, van Dijk, van Etten, y Wieringa-de Waard (2013, p.26) “una buena docencia impacta directamente en la atención clínica que otorgará a futuro el estudiante como

profesional de la salud”. Ante esto podemos señalar que la importancia de que los docentes cuenten con las competencias genéricas adecuadas, permite el contar con estrategias para retroalimentar correctamente, crear instancias para enseñar y evaluar trabajo en equipo, empatía, comunicación de malas noticias, resolución de conflictos, entre otras competencias profesionales.

Numerosos autores han logrado establecer indicadores con respecto a la calidad del docente. De acuerdo a Cabalín, Navarro, Zamora y San Martín (2010, p.283), “los factores que para los estudiantes determinan que un docente sea un buen docente son la responsabilidad, el respeto y la empatía, y a su vez para los docentes es la responsabilidad y la empatía, coincidiendo con sus estudiantes”. Para Fasce (2009, p. 51) “Un buen docente será capaz de expresar con claridad conceptos complejos y teorías abstractas, transformar lo complejo en algo más simple”. Gibson (2009) propone las 5 E que hacen de un docente clínico un “docente excelente”:

- **Educación:** Existe una correlación positiva entre las certificaciones o estudios y los buenos resultados de un docente
- **Experiencia:** Tanto en educación como en el área clínica
- **Entusiasmo:** ya que motivará al estudiante a colocar al docente como un modelo a seguir
- **Fácil (del inglés *Easy*):** Debe buscar dar a entender los conceptos de la forma más simple, sin dejar de exigir al estudiante
- **Excentricidad:** Gibson indica que un grado sano de esta cualidad permitirá al estudiante recordar hechos

Villarroel y Bruna (2017, pp. 75-95) generaron un análisis exhaustivo de las competencias necesarias para la práctica docente, las cuales pueden clasificarse según:

1. Competencias Básicas
2. Competencias Específicas
3. Competencias Transversales

Las **competencias básicas**, son descritas por Villarroel y Bruna (2017) como:

“Conjunto de habilidades, conocimientos y actitudes propias de la labor de un profesor, y que conforman los requisitos o las condiciones mínimas necesarias para el ejercicio de la docencia, pero, por sí solas no dan cuenta de un desempeño destacado o de excelencia” (p. 78).

Estas competencias tienen que ver, tanto con los conocimientos que el docente posee sobre la asignatura que imparte, la capacidad para despertar el interés del estudiante en la asignatura y las habilidades comunicacionales propias del docente.

Las **competencias específicas**, están fuera de los conocimientos o habilidades comunicacionales del docente. Son descritas como la capacidad del docente para centrar el proceso de enseñanza / aprendizaje en el estudiante, permitiendo “identificar y comprender cuales son las mejores estrategias de enseñanza y evaluación según los resultados de aprendizaje que se quieren desarrollar, los contenidos que se aprenden y las características de los alumnos a quienes enseña”.

Entre las competencias específicas destacan las habilidades de planificación, los métodos didácticos y las habilidades de evaluación.

Finalmente, las **competencias transversales**, también llamadas genéricas, son aquellas que “tienen relación con la capacidad metacognitiva, autocrítica y reflexiva del docente, lo que le permite ponerse en el lugar de otros, vincularse adecuadamente con los alumnos, cuestionar y mejorar sus prácticas docentes”. Villarroel y Bruna (2017, p.79)

De acuerdo con la variedad de trabajos investigados, se decidió además incorporar el concepto de Competencias Genéricas. Tobón, Pimienta y García (2010), definen el concepto de competencia como “actuaciones integrales para identificar, interpretar, argumentar y resolver problemas del contexto con idoneidad y ética, integrando el saber ser, el saber hacer y saber conocer”. Estas son clasificadas en competencias genéricas y específicas, donde las genéricas son las que incluyendo

aspectos cognitivos y educacionales pueden ser atribuidas a cualquier profesión.

Las competencias genéricas son requeridas en cualquier área profesional, y son transferibles a una gran variedad de ámbitos de desempeño (UFRO, 2018). Dado lo anterior, y su importancia en las metodologías activas de aprendizaje, es que se considera que es vital poder considerar estas competencias en el perfil del docente. Este hecho, es reforzado por Villarroel y Bruna (2017, p. 93) quienes señalan que la competencia más esperada fue la accesibilidad, entendida como la cercanía, empatía, flexibilidad, humildad y disponibilidad, seguida por la actualización del conocimiento.

A su vez, las autoras indican que, según el nivel de estudios, las competencias que buscan los estudiantes en el docente también cambian, donde los estudiantes de bachillerato valoran los aspectos motivacionales, mientras que los de licenciatura destacaron la experiencia laboral.

Marco Teórico

Con la actualización del modelo curricular orientado a las competencias, realizado en un Instituto Profesional ubicado en Santiago de Chile, y considerando que la formación en habilidades docentes es clave para lograr una docencia de calidad y excelencia, surge la incertidumbre respecto a cuáles son las competencias docentes requeridas para aplicar en el aula lo que el nuevo modelo solicita.

De esta forma, consideramos abordar los aspectos relacionados con el contexto de la educación superior en el siglo XXI, la implicancia de los Institutos Profesionales en la formación de los nuevos profesionales, el contexto de la educación superior en Chile, la implicancia del rol docente y con mayor profundidad, se abordarán las competencias versus cualidades y atributos de los docentes en educación superior.

Educación Superior en el Siglo XXI

La educación se encuentra en un estado de constante actualización. Nuevas teorías y corrientes generan diferentes abordajes educativos, que permiten a los docentes poder desempeñarse de distintas maneras según las necesidades educativas de los estudiantes. Mecanismos tales como los sistemas de caracterización estudiantil, permiten conocer aspectos que determinan al grupo curso, tales como motivaciones, auto concepto y los estilos de aprendizaje de acuerdo con Kolb (2005, p.34), lo que favorece al docente al momento de planificar y exponer una clase.

Pero a su vez, el estudiante también ha ido evolucionando y ya no es el mismo que hace 20 años. El docente debe enfrentarse a un estudiante que vive en un mundo globalizado, con una fuerte influencia de las tecnologías que le permiten acceder a todo tipo de contenidos desde la palma de su mano, que le permiten poder elaborar complejos informes desde la comodidad de su hogar y sin tener que abrir un libro (Amato, 2016).

Según lo señalado por Rojas (2016, p. 28): “Los saberes cambian y hoy están cambiando aceleradamente, producto principalmente del avance y de la complementariedad de la ciencia y la tecnología, transformando la forma de pensar, sentir y actuar, dimensiones esenciales de la persona”

Frente a esta situación, las instituciones de educación superior deben adaptarse para poder enfrentar los nuevos desafíos, sacando al docente del centro del aula, y colocando al proceso de aprendizaje enseñanza como foco.

La UNESCO en la Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI (1998), formuló las directrices que deben regir para enfrentar estos cambios, destacando la igualdad de

acceso, la promoción de la investigación, el sentido de pertinencia, el trabajo en equipo y la incorporación del razonamiento crítico. A su vez propone centrar las decisiones en el estudiante, haciéndolos partícipes de su proceso de aprendizaje enseñanza.

En el ámbito de la Educación en Salud, la incorporación de nuevas metodologías didácticas significa mejoras en el abordaje de los procesos de salud - enfermedad de las personas por parte del estudiante (Castillo, Hawes, Castillo, Romero, Rojas, Espinoza y Oyarzo, 2014; Martinic, Moreno, Muller; Pimentel, Rittershausen, Calderón y Cabezas, 2014).

Las instituciones de educación superior deben “centrar su quehacer, preferentemente, en una docencia de calidad que permita formar profesionales competentes para sí mismo y para el mundo laboral” (Rojas, 2016, p. 33). Esta afirmación, confirma que para poder contar con un estudiante que pueda poseer un mejor desempeño tanto académico, como posteriormente en el mundo laboral, se requiere que las instituciones puedan formar correctamente a sus docentes, y donde la posibilidad de obtener indicadores que determinen una buena práctica pedagógica, desde el punto de vista del docente como del estudiante, permitan al docente poder entregar una educación de Calidad.

Contexto de la Educación Superior en Chile

Chile presenta una situación particular en lo referente a la educación superior. Históricamente, han destacado las Universidades Estatales, todas centralizadas en la capital. Junto con lo anterior, existían además algunas Universidades Tradicionales como la Universidad de Concepción o la Universidad Católica de Valparaíso en regiones.

Hasta los años 80, la educación superior era un servicio al que pocos podían acceder. Sin

embargo, en 1981 se realizó una reforma educacional que generó cambios radicales en la situación educacional en el país, ya que la educación superior que se limitaba casi exclusivamente a las Universidades Públicas pasaría a incorporar nuevas instituciones:

- Se permitió la creación de Universidades Privadas
- Se autorizó a los Institutos Profesionales a impartir carreras profesionales que antiguamente era reservadas para las Universidades
- Los Centros de Formación Técnica (CFT) quedaron a cargo de impartir las carreras técnicas.

Con lo anterior, las 8 Universidades existentes en ese entonces se transformaron en 25 planteles de educación superior, nacidos desde las distintas sedes de la Universidad de Chile y de la Universidad Técnica del Estado en un afán por descentralizar la educación. Posteriormente, estas instituciones formarían el Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas (CRUCH) (Rojas, 2014). Hoy en día, existen en el país 63 Universidades, 47 Institutos Profesionales y 111 CFT (Leiva y Campbell, 2016).

Esta reforma llevaría a la educación en Chile a un escenario completamente distinto. De acuerdo a Leiva y Campbell (2016, pp. 52-54):

1. La Matrícula de estudiantes de pregrado ha aumentado exponencialmente, pasando de 116.962 estudiantes en 1980 a más de 1.000.000 a la fecha
2. Las instituciones privadas alcanzan el 90% del total de instituciones de educación superior en el país, representando aproximadamente el 67% de las matrículas de pregrado
3. 7 de cada 10 alumnos que ingresan a primer año de los diferentes tipos de carreras, son el primer miembro de la familia que accede a los estudios superiores.

Lamentablemente, pese a estos números que podrían indicar una mejora considerable, al

propiciar la oportunidad de acceder a la educación superior, aumentó también la brecha entre los distintos niveles socioeconómicos:

1. De los jóvenes de primera generación que acceden a estudios de nivel superior, el 25% se retira de sus estudios por causas de bajo rendimiento académico o problemas socioeconómicos. (Leiva y Campbell, 2016, p. 55)
2. Los estudiantes provenientes de hogares más desventajados socialmente acceden principalmente a los CFT. Esto impacta considerando que ingresos de los técnicos de nivel superior alcanzan sólo a un tercio de los egresados de carreras profesionales universitarias. (Leiva y Campbell, 2016, p. 53)
3. Los procesos de aprendizaje enseñanza están orientados a un “estudiante promedio”, sin preocuparse de las necesidades del estudiante propiamente tal, sino que a la producción en masa de profesionales.

En respuesta a lo anterior, se conformó la Comisión Nacional de Acreditación (CNA) en el año 1999, con el fin de generar un sistema de aseguramiento de la calidad en educación, tanto en las distintas instituciones, como en las carreras. De acuerdo a los procesos de acreditación, en número de años otorgado por la CNA da cuenta de la calidad de la institución en base a criterios previamente definidos. La Acreditación, se realiza en relación a informes de autoevaluación elaborados por cada institución o carrera de forma voluntaria, donde se constatan las fortalezas y oportunidades de mejora en las áreas de gestión institucional y docencia de pregrado, de forma obligatoria, y de forma electiva en las áreas de docencia de postgrado, investigación y vinculación con el medio.

Actualmente, Chile se encuentra en un nuevo proceso de cambio, donde se está elaborando una profunda reforma educacional que tiene objetivo aumentar la accesibilidad, disminuyendo la brecha socioeconómica en la educación, y asegurando la calidad de esta para todos. Esta reforma,

incluye la promulgación la Ley 21.091 en mayo 2018, que crea la Subsecretaría de Educación Superior y la Superintendencia de Educación Superior, a fin de velar por la elaboración, coordinación, ejecución y evaluación de políticas y programas para la educación superior, tanto en el subsistema universitario como en el subsistema técnico profesional.

La Comisión Nacional de Acreditación (CNA), en agosto 2015 establece explícitamente que los planes de estudio de las carreras, deben incluir “el desarrollo de competencias transversales o genéricas, tales como comunicación oral y escrita, pensamiento crítico, solución de problemas, desarrollo de relaciones interpersonales, autoaprendizaje, iniciativa personal, trabajo en equipo y uso de tecnologías de la información”. (CNA, 2015, p. 6)

Marco Contextual

El Instituto Profesional de Chile, en adelante IPCHILE, es una institución de educación superior la cual en el año 2002 obtuvo su autonomía. (IPCHILE, 2019) En la actualidad, considerando las cinco sedes con que cuenta el Instituto, Santiago (República y San Joaquín), La Serena, Rancagua y Temuco, la matrícula total alcanza a 22.634 estudiantes, distribuidos en 56 carreras, correspondiendo 11.159 estudiantes en carreras técnicas y 11.475 en carreras profesionales, tanto en jornada diurna como vespertina. IPCHILE ha desarrollado continuamente procesos de acreditación, tanto institucionales como de carreras. En el contexto nacional, IPCHILE es uno de los 18 Institutos Profesionales que se encuentran acreditados por la CNA y ocupa el cuarto lugar en la matrícula total entre los 44 Institutos Profesionales existentes en el país. Actualmente, el 51% de sus estudiantes estudia en carreras acreditadas.

Rol docente

Una de las principales oportunidades de mejora en educación superior, es que quienes realizan la labor de docencia y son responsables de formar a los futuros profesionales y técnicos, si bien son

expertos en su disciplina profesional, esto no implica que sepan cómo enseñarla, (Montenegro y Fuentealba, 2010), sin embargo, para los profesionales, esto sigue siendo prioridad al momento de realizar la selección del profesional para realizar docencia.

Además de realizar docencia, son profesionales que se les desafía a realizar planificaciones de clases, a utilizar estrategias pedagógicas y didácticas; a reconocer en sus educandos los diferentes estilos de aprendizajes y las múltiples inteligencias, para considerar esta información en sus clases y poder lograr la integración de los resultados de aprendizaje en sus estudiantes.

De acuerdo a que la participación del docente corresponde a un factor determinante de la calidad del proceso de transformación de un estudiante, es que es necesario investigar, cuáles son las competencias que diferencian a un docente disciplinar de la carrera de kinesiología, cual es la valoración que le otorga un estudiante a las diferentes competencias, y cuáles son las prioritarias en un profesional, al momento de abordar los resultados de aprendizaje actitudinales, los cuales si bien se declaran, generalmente la efectividad de este aprendizaje depende directamente del currículum oculto de su formador.

En la actualidad, el ámbito educativo internacional, ha tomado conciencia de que es necesario fomentar el desarrollo cualitativo del docente. Uno de los componentes atribuibles de calidad en educación, está asociado a la calidad de sus profesores, es por eso que una correcta cualificación y competencias específicas exigidas, sería un elemento decisivo para la eficacia educacional. (Villarroel y Bruna, 2014).

Esto es destacado por Jerez et al (2016, p. 490) quienes por medio de una revisión sistemática recogen los atributos de una docencia superior de calidad, destacando en los asociados al área

clínica: Comunicación, competencias no cognitivas, formación pedagógica, respeto y capacidad de retroalimentación.

De acuerdo con lo señalado por Guzmán (2011, p. 132), “el docente de educación superior debe formalizar su preparación, sobre todo respecto a la didáctica, para posteriormente impartir clases”.

Ramsden (2007) define la expectativa del desempeño del docente de educación superior, de la siguiente manera:

Se espera que sea un excelente maestro, que diseñe cursos y aplique métodos de enseñanza adecuados para cumplir con los requerimientos de una población estudiantil heterogénea, que sepa lidiar con grupos numerosos de estudiantes, que utilice apropiadamente las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, que inspire a estudiantes con cero tolerancias a la frustración y cuya mente está más preocupada por su siguiente trabajo de medio tiempo que por el placer de aprender. Al mismo tiempo, se espera que sea altamente productivo en la investigación, que pueda conseguir nuevos recursos financieros, que haga malabares para sortear con las nuevas demandas administrativas y rinda cuentas a una amplia variedad de jefes. (p. 2)

En relación a la docencia de asignaturas disciplinares, donde los resultados de aprendizaje están orientados al logro del razonamiento clínico y a una correcta evaluación y selección de tratamiento kinésico, Cook y Álvarez (2009), destacan que una de las competencias más relevantes del docente disciplinar es la actitudinal. Al mismo tiempo, Ortega, Villagrán, Márquez, Ortega y Parra (2017), concluyen que es fundamental generar espacios de acompañamiento docente, que propicien la práctica reflexiva.

Moore, Oritgoza y Garrido (2017), realizaron una encuesta a profesionales de la salud, no académicos que realizan labores docentes, respecto a cuáles serían las áreas de perfeccionamiento necesario para mejorar la práctica docente, de los cuales definen sus oportunidades de mejora. Estas áreas son: observación clínica, habilidades comunicacionales, *feedback* y metodologías de evaluación.

Según lo referido por Hortigüela, Ausín, Delgado y Abella (2016), los alumnos atribuyen la calidad educativa a la predisposición y a la motivación del docente, además de contar con un sistema de evaluación estructurado a partir de criterios claros. Sin embargo, al consultar a los docentes no existe tal grado de acuerdo, quienes consideran que la categoría y el prestigio académico e investigador del docente, son los indicadores reales de una mayor calidad en la docencia.

Cejudo y López-Delgado (2017) realizaron un estudio respecto a la relación entre la inteligencia emocional y las competencias docentes, sugiriendo en sus conclusiones que las futuras investigaciones dirigidas a mejorar la competencia docente a través de la mejora de la inteligencia emocional podrían explorar si los programas de educación emocional de los docentes de educación superior contribuyen a mejorar la práctica educativa de las competencias emocionales del estudiante.

Este estudio también hace alusión respecto a la escasa capacitación en las competencias emocionales en los programas de perfeccionamiento para el docente de educación superior, a pesar de la relevancia otorgada a esta área por los estudiantes. (Hortigüela et al, 2016; Cejudo y López-Delgado, 2017).

Perfil Docente

Cada Institución cuenta con un proyecto educativo que entrega lineamientos y orienta el proceso formativo. Tal como se establecen perfiles de egreso acordes a las necesidades del campo laboral, se debe contar con un cuerpo académico docente acorde a las necesidades del estudiante, que comprenda que “ser parte de un proceso de aprendizaje enseñanza es más que dar clases” (Nolla Domenjó, 2017, p. 49).

El Instituto Profesional de Chile, establece un perfil docente para cada asignatura, considerando los 10 semestres de duración de la carrera, los cuales son categorizados según pertinencia del título profesional, postítulos, área de especialización disciplinar, y experiencia, tanto laboral como docente. De esta forma, se asegura en forma estandarizada que el docente cumpla con las competencias disciplinares para poder realizar clases.

La institución, se encuentra adscrita a un modelo pedagógico constructivista, por lo que el poder comprender la práctica pedagógica toma un rol importante para asegurar el cumplimiento de este modelo, considerando que “muchos de los docentes sin experiencia realizan sus clases de forma intuitiva y en relación con su experiencia previa como estudiantes” (Moore, Oritgoza, Garrido, 2017, e42). Partiendo de la base de que en la carrera Kinesiología gran parte del cuerpo docente pertenece al grupo de los Clínicos No Académicos, es la institución la que se hace cargo de poder formar a los docentes en sus competencias académicas, generando cursos asociados a Sello Estudiantil, Modelo Pedagógico y Modelo de Evaluación, los cuales son habilitantes para cursar posteriormente Diplomados en distintas temáticas asociadas al rol docente.

Competencias versus Cualidades y Atributos en Educación Superior

Al momento de plantear el problema de investigación existía la duda en relación con el concepto

a investigar, considerando como si fueran sinónimos los conceptos de Competencias, Cualidades y Atributos. Sin embargo, cada uno de estos conceptos tiene una razón de ser, la cual es necesario poder explicar y fundamentar, para entender por qué se decidió utilizar el concepto de competencias.

El concepto de competencia nace desde lo organizacional y se incorpora a lo educacional. De acuerdo con Troncoso y Hawes (2007, p. 4), las competencias son:

Un modo de saber. Un saber actuar de manera pertinente en situaciones y contextos, enfrentando problemas con un claro criterio de calidad, para lo cual se articulan y movilizan recursos internos (conocimientos, experiencias, etc.), de contexto y de redes (de datos, de personas), estando en condiciones de dar razón de sus decisiones y actuaciones, y haciéndose cargo de los efectos e impactos de estos. (p. 4)

Los mismos autores, para poder llegar a su definición realizaron un conjunto de definiciones que son útiles para poder determinar qué es lo que es una competencia, dejando en claro que su definición dependerá del fin para el que se utilizará:

- Para Graham (1991), son las capacidades para transferir destrezas y conocimientos a nuevas situaciones dentro de un área de ocupación laboral. Con esta definición se consideran aspectos cognitivos, Procedimentales y Actitudinales, pero solo enfocadas es un punto de vista laboral.
- Para Tejada (1999), las competencias se definen como el conjunto de saberes combinados, coordinados e integrados en el ejercicio profesional.
- Irigoín y Vargas (2002), indican que Competencia, en el área de la salud, es transformar el conocimiento en acción.

- Desde el punto de vista Educativo, la OCDE (2006) define el concepto de competencia como la capacidad de los estudiantes para extrapolar lo que han aprendido y aplicar sus conocimientos ante nuevas circunstancias y su relevancia para el aprendizaje a lo largo de la vida.

Un punto que considerar con respecto a las competencias es que pueden ser aprendidas, y por lo tanto trabajadas tanto en el docente para mejorar su práctica pedagógica, como en el estudiante generando los resultados de aprendizaje declarados, tanto desde el punto de vista cognitivo como procedimental y actitudinal.

A diferencia del concepto anterior, las Cualidades no pueden ser aprendidas. Son definidas por la RAE como un elemento o carácter distintivo de la naturaleza de alguien, por lo tanto, es algo innato que no se puede enseñar ni aprender, descartando el concepto para la presente investigación.

El concepto de Atributos ha sido históricamente más cercano a la educación, sin embargo, al igual que las Cualidades, está relacionado a una característica que es parte esencial de la naturaleza del objeto a estudiar. De esta forma, cada vez es más difícil encontrar bibliografía que utiliza el término atributos, al punto de que documentos de revisión sistemática como el del Jerez et al. (2016) utilizan el concepto de atributos docentes para unificar las competencias genéricas, pedagógicas y disciplinares. Merellano, Almonacid, Moreno y Castro (2016) utilizan el concepto características, sin embargo, en su mismo artículo utilizan los conceptos de competencias y cualidades, sin hacer diferencia entre ellos.

Otros autores, como Casero (2010) y Singh, Pai, Sinha, Nirmal, Kaur, Kyaw, Htoo Htoo y Barua (2014) simplemente mencionan estas características como elementos que debe tener un buen docente, pero destacan la competencia como una macrocategoría entre todos los elementos que engloba los conceptos de claridad expositiva, orden, dominio de contenidos, capacidad de

respuesta, adecuación de contenidos y capacidad para motivar. Todas estas son consideradas competencias por otros autores. (Jerez, 2016; Sayós, Pagés, Amador y Jorba, 2014).

Finalmente, el concepto de competencias obedece a un nuevo paradigma en la educación, donde las competencias trabajan como la base del currículum, al punto de que el estudiante pueda ser capaz de resolver situaciones de la vida diaria relacionadas con su futuro entorno laboral. El estudiante se transforma en el centro del proceso de aprendizaje enseñanza de una forma personalizada, permitiendo que el aprendizaje se produzca a un ritmo variable, evaluando en relación al dominio de los resultados de aprendizaje que el estudiante posea. Al ubicar el aprendizaje en un contexto, las competencias son desarrolladas de forma tal que el estudiante no absorbe contenidos, sino que debe realizar los procesos cognitivos que desencadenan la resolución de la tarea, logrando un aprendizaje mucho más significativo y funcional.

De acuerdo con lo anterior, en el presente estudio se utilizó el concepto de Competencias por:

1. Contar con mayor material bibliográfico y literatura actualizada con respecto al quehacer docente
2. Ser una capacidad aprendible y enseñable
3. Ser el concepto que permite de mejor forma comprender de forma práctica lo que caracteriza a un buen docente, y poder replicarlo en el aula.
4. Poseer mayor relación con la educación técnico profesional

Competencias Genéricas

Las competencias se pueden clasificar en 2 tipos: específicas y genéricas.

Las competencias específicas son aquellas que se relacionan de forma directa con el puesto laboral, ya sean actitudinales, procedimentales o cognitivas. Por otra parte, las competencias

genéricas son aquellas competencias transversales a cualquier profesional, que pueden ser utilizadas en múltiples tareas. Al ser afines a la mayoría de las profesiones, se relacionan con la puesta en práctica de aptitudes, rasgos de personalidad, conocimientos y valores adquiridos, por lo que se requieren en diversas áreas ocupacionales o son transferibles entre distintas actividades de un sector u organización. (Gómez, 2006, citado en Muñoz-Osuna, Medina-Rivilla, Guillén-Lúgigo, 2015).

El año 2007, se reunió un grupo de expertos en educación a nivel latinoamericano para conformar el proyecto *Tuning* Latinoamérica, el cual describe el desarrollo de las competencias a través de distintas áreas del conocimiento, ya sean las ingenierías, el derecho, la enfermería, la medicina, etc. con el fin de llegar a conclusiones conjuntas sobre el desarrollo de los sistemas de educación superior con el objetivo último de lograr mejoras en esta. Estos puntos comunes se centran directamente en las competencias específicas, las cuales difieren entre las distintas disciplinas y las genéricas.

De acuerdo con el informe del Proyecto *Tuning* Latinoamérica (2007), las competencias genéricas toman importancia debido a las ventajas desde un punto de vista dinámico tanto para los estudiantes como para los docentes. Estas permiten:

- A. Identificar Perfiles Profesionales y Académicos, lo cual se centra en el perfil de egreso que cada institución define para sus titulados.
- B. Desarrollar programas de estudios centrados en el estudiante, dado que exigen mayor protagonismo por parte de estos, y por lo tanto un modelo de aprendizaje enseñanza activo.
- C. Un aprendizaje permanente y mayor flexibilidad en la organización del aprendizaje, dado que no solo es aprender, sino que es ser capaces de seleccionar lo que se aprende,

contextualizarlo, actualizarse, etc. El aprendizaje debe ser un proceso activo dado que los conocimientos están en constante cambio.

D. Mejores niveles de empleabilidad, toda vez que fomentar las competencias genéricas permite un mayor desempeño productivo al momento de resolver problemas.

Dado lo anterior, el poder identificar estas competencias en los docentes, y comprendiendo que el estudiante sigue modelos vistos en sus docentes, permitirá un mayor desempeño del estudiante a futuro.

Tuning (2007) y Muñoz-Osuna (2015) categorizan las competencias genéricas en 4 tipos de competencias:

- **Procesos de Aprendizaje**, agrupando Conocimientos generales sobre el área de estudio, Conocimientos Básicos de la profesión, Capacidad de Análisis y síntesis, Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica, Capacidad de aprender, Capacidad Crítica y Autocrítica, Comunicación Oral y Escrita en la propia lengua y Habilidades de Investigación
- **Valores Sociales**, agrupando Apreciación de la diversidad y multiculturalidad, Compromiso Ético, Responsabilidad Social y compromiso ciudadano y Habilidad para trabajar en forma autónoma
- **Contexto Tecnológico**, que agrupa la Capacidad para generar nuevas ideas, Habilidades básicas de manejo de la computadora, Capacidad para Identificar, plantear y resolver problemas, Conocimiento de una segunda lengua y la Capacidad para formular y gestionar proyectos
- **Habilidades Interpersonales**, que reúnen Capacidad para trabajar en un equipo interdisciplinar, Capacidad para adaptarse a nuevas situaciones, Toma de decisiones, Habilidades Interpersonales, Capacidad para organizar y planificar el tiempo, Capacidad

para motivar y conducir hacia metas comunes

De esta forma, las competencias genéricas, tributan a los siguientes Tipos de competencia, y a los distintos saberes, tal como se muestra en la Tabla 1.

Tabla 1

Competencias y Saberes, basados en los estudios del Proyecto Tuning (2007) y Muñoz-Osuna (2015)

Tipo de competencia	Competencia genérica	Tipo de saber
Proceso de aprendizaje	Conocimientos generales sobre el área de estudio	Saber conceptual / competencias instrumentales
	Conocimientos Básicos de la profesión	Saber Conceptual / Competencias Instrumentales
	Capacidad de Análisis y síntesis	Saber Conceptual / Competencias Instrumentales
	Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica	Saber Procedimental / Competencias Sistémicas
	Capacidad de aprender	Saber Procedimental / Competencias Sistémicas
	Capacidad Crítica y Autocrítica	Saber Actitudinal / Competencias Interpersonales
	Comunicación Oral y Escrita en la propia lengua	Saber Conceptual / Competencias Instrumentales
Valores sociales	Habilidades de Investigación	Saber Conceptual / Competencias Instrumentales
	Apreciación de la diversidad y multiculturalidad	Saber actitudinal / competencias interpersonales
	Compromiso Ético	Saber Actitudinal / Competencias Interpersonales
	Responsabilidad Social y compromiso ciudadano	Saber Actitudinal / Competencias Interpersonales
Contexto tecnológico	Habilidad para trabajar en forma autónoma	Saber Procedimental / Competencias Sistémicas
	Capacidad para generar nuevas ideas	Saber procedimental / competencias sistémicas
	Habilidades básicas de manejo de la computadora	Saber Conceptual / Competencias Instrumentales
	Capacidad para Identificar, plantear y resolver problemas	Saber Conceptual / Competencias Instrumentales
	Conocimiento de una segunda lengua	Saber Conceptual / Competencias Instrumentales
Habilidades interpersonales	Capacidad para formular y gestionar proyectos	Saber Procedimental / Competencias Sistémicas
	Capacidad para trabajar en un equipo interdisciplinar	Saber actitudinal / competencias interpersonales
	Capacidad para adaptarse a nuevas situaciones	Saber Procedimental / Competencias Sistémicas
	Toma de decisiones	Saber Conceptual / Competencias Instrumentales
	Habilidades Interpersonales	Saber Actitudinal / Competencias Interpersonales
	Capacidad para organizar y planificar el tiempo	Saber Conceptual / Competencias Instrumentales
	Capacidad para motivar y conducir hacia metas comunes	Saber Procedimental / Competencias Sistémicas

Al valorar estas competencias con un análisis estadístico, se pudo determinar cuáles son las competencias que estadísticamente son consideradas significativas (valoración sobre mediana) según nivel de estudios de los estudiantes de la Carrera de Kinesiología, y el cuerpo docente.

Objetivos e Hipótesis

Objetivo General:

Valorar las competencias docentes significativas para los estudiantes y docentes de asignaturas disciplinares de los distintos niveles de la Carrera de Kinesiología.

Objetivos Específicos:

1. Analizar si las competencias conceptuales son significativas para los estudiantes que cursan asignaturas disciplinares de los distintos niveles de la Carrera de Kinesiología.
2. Determinar si las competencias procedimentales son significativas para los estudiantes que cursan asignaturas disciplinares de los distintos niveles de la Carrera de Kinesiología.
3. Establecer si las competencias actitudinales son significativas para los estudiantes que cursan asignaturas disciplinares de los distintos niveles de la Carrera de Kinesiología.
4. Identificar qué competencias docentes son significativas en los estudiantes de asignaturas disciplinares de los distintos niveles de la Carrera de Kinesiología.
5. Establecer una correlación entre los resultados obtenidos por parte de los docentes con los resultados de los estudiantes

Hipótesis

1. Para los estudiantes de niveles menos avanzados, las competencias conceptuales y procedimentales de los docentes, son consideradas más importantes que las actitudinales.
2. Para los docentes, las competencias conceptuales son consideradas más importantes que las actitudinales y procedimentales.
3. Para los estudiantes de niveles avanzados, las competencias actitudinales de los docentes son consideradas más relevantes que las procedimentales o conceptuales
4. Los resultados obtenidos en los docentes tendrán mayor correlación con los resultados obtenidos en los cursos más avanzados, priorizando las competencias actitudinales.

Método

El presente estudio tuvo por objetivo, valorar las competencias docentes significativas para los estudiantes de asignaturas disciplinares de los distintos niveles de la carrera de Kinesiología. Se escogió el concepto de valoración debido a que se busca dar un valor determinado, y por lo tanto medir el grado de importancia, de las distintas competencias Actitudinales, Procedimentales y Conceptuales, en base a los trabajos de Muñoz-Osuna (2015) y el Proyecto *Tuning* Latinoamérica (2007); y como esta valoración se comporta en los distintos niveles de estudio de los estudiantes de la Carrera de Kinesiología y sus docentes, de un instituto profesional.

Se realizó un estudio mixto con énfasis cuantitativo (Hernández Sampieri, 2014, pp. 4-10), de carácter correlacional, dado que se buscó dar a “conocer la relación o grado de asociación que existe entre dos o más conceptos” (Hernández Sampieri, 2014, p. 98), por medio del análisis de encuestas realizadas a estudiantes y docentes de la carrera de Kinesiología de un Instituto Profesional.

El universo para la realización de este estudio estuvo compuesto por:

- 57 estudiantes de asignaturas disciplinares de segundo año de la carrera de Kinesiología en un Instituto Profesional
- 38 estudiantes de asignaturas disciplinares de tercer año de la carrera de Kinesiología de un Instituto Profesional
- 64 estudiantes de asignaturas disciplinares de cuarto año de la carrera de Kinesiología de un Instituto Profesional
- 36 estudiantes de Internado Profesional
- 13 docentes de profesión Kinesiólogo

De acuerdo con el universo presentado, la muestra fue conformada por 62 estudiantes (31% del universo, significando un nivel de confianza de 95% con un margen de error de 5%) y 13 docentes, representando el 100% de este grupo.

Se realizó un muestreo aleatorio simple, según lo descrito por Otzen y Manterola (2017, p. 228) de tal forma de que se invitará a la totalidad de los estudiantes que componen el universo a participar, seleccionando al azar las respuestas hasta alcanzar el número necesario según el nivel de confianza definido.

Se aplicaron los siguientes criterios de inclusión y exclusión:

Tabla 2

Criterios de Inclusión y Exclusión (Tabla de elaboración propia)

Criterios de Inclusión	Criterios de Exclusión
Estudiante que curse al menos una asignatura de carácter disciplinar entre segundo y cuarto año de la carrera	Estudiante que no curse asignaturas de carácter disciplinar
Estudiantes cursando internado profesional	Estudiantes de primer año de la carrera
Docentes de la carrera de profesión Kinesiólogo	Docentes de la carrera que no sean Kinesiólogo de profesión

A partir de los resultados de las encuestas, se analizaron las siguientes variables:

1. Género del Estudiante o Docente.
2. Nivel de estudios al que pertenece el estudiante
3. Grado Académico del docente.
4. Competencias nombradas tanto por docentes como por estudiantes.
5. Categoría de la competencia, determinando si tributa a los saberes actitudinales, cognitivos y/o procedimentales, según lo determinado por Muñoz-Osuna (2015) en base al Proyecto *Tuning* Latinoamérica.

Estos resultados fueron analizados por medio de estadística descriptiva para la población

estudiada, considerando las métricas de promedio y desviación estándar, la cuales permitieron determinar las competencias que los estudiantes y / o docentes de la carrera de Kinesiología de un Instituto Profesional, consideraron más importantes y como esta percepción varía a lo largo de los niveles de avance de la carrera.

De igual forma, los resultados fueron comparados con los obtenidos en el Proyecto *Tuning* Latinoamérica (2007) y por Muñoz-Osuna (2015) en relación con las carreras del área de la Salud.

La encuesta de percepción de las competencias docentes para Estudiantes y Docentes (Anexos 1 y 2), desarrollada por los autores del presente estudio según lo determinado por Muñoz-Osuna (2015) en base al Proyecto *Tuning* Latinoamérica se aplicó a los estudiantes de manera digital por medio de la plataforma *Google Forms*, bajo la cual se procuró entregar instrucciones claras y con un consentimiento informado que de ser aceptado permitía el ingreso a la encuesta, cautelando la confidencialidad en las respuestas, y seguridad de la información.

Las preguntas relacionadas con las competencias fueron de carácter cerrado por medio de una Escala de Likert de 5 puntos las cuales permitieron clasificar las respuestas según Género, edad, Nivel de Estudios, Grado Académico, etc.

La Encuesta de percepción estudiantil (Anexos 1 y 2), fue validada por tres expertos, pertenecientes al área de educación en salud:

- Kinesióloga, Magister en Neurorehabilitación, Docente UNAB (80% de Validación)
- Médico, PhD en Ciencias de la Salud, director Cáncer Center TEC 100, Past President FLASIC (87% de Validación)

- Químico, PhD en Química, Profesor Asistente UC, Director de Investigación CIEN UC
(68% de Validación)

Una vez validada, con un 78%, se procedió a la elaboración de la Encuesta de percepción docente sobre las competencias docentes con las mismas competencias antes validadas. El procesamiento de estos datos se analizó mediante el Coeficiente Alfa de Cronbach y Coeficiente de Correlación de Pearson, estableciendo la fiabilidad y correlación entre ambas encuestas.

Universo y Muestra

Del Universo de 195 estudiantes y 13 docentes, la muestra quedó distribuida por un total de 75 encuestados tal como muestran la Tabla 3 y Gráfico 1:

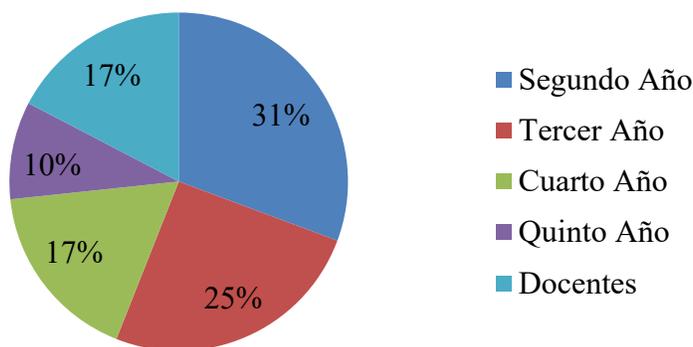
Tabla 3

Distribución de la población muestral

Grupo de estudio	Género		Total
	Femenino	Masculino	
Segundo año	13	10	23
Tercer año	12	7	19
Cuarto año	8	5	13
Quinto año	4	3	7
Docentes	7	6	13
Total	44	31	75

Gráfico 1

Distribución de la población muestral



De acuerdo con esta muestra, se realizó la encuesta obteniendo los siguientes resultados para los grupos de estudiantes y docentes, analizando el promedio de la valoración para cada competencia según grupo de estudio (estudiantes y docentes) y su respectiva desviación estándar.

Tabla 4
Resultados generales Encuesta de percepción de las competencias docentes

	Estudiantes		Docentes	
	Promedio	Ds	Promedio	Ds
Conocimientos generales sobre el Área de estudio	4,68	0,84	4,85	0,36
Conocimientos Básicos de la profesión	4,79	0,49	4,85	0,36
Capacidad de Análisis y Síntesis	4,50	0,95	4,69	0,46
Capacidad de aplicar los conocimientos en la practica	4,71	0,62	4,92	0,27
Capacidad de aprender	4,76	0,46	4,85	0,36
Capacidad Crítica y Autocrítica	4,73	0,84	4,92	0,27
Comunicación Oral y Escrita en la propia lengua	4,56	1,21	4,69	0,46
Habilidades de Investigación	4,35	0,89	4,31	0,61
Apreciación de la diversidad y multiculturalidad	4,42	1,03	4,85	0,36
Compromiso Ético	4,81	0,58	5,00	0,00
Responsabilidad Social y compromiso ciudadano	4,61	0,63	4,69	0,46
Habilidad para trabajar en forma autónoma	4,55	0,42	4,62	0,62
Capacidad para generar nuevas ideas	4,61	0,75	4,62	0,49
Habilidades básicas de manejo de la computadora	4,06	0,77	4,46	0,75
Capacidad para Identificar, plantear y resolver problemas	4,60	0,74	4,85	0,36
Conocimiento de una segunda lengua	3,37	1,25	4,00	0,78
Capacidad para formular y gestionar proyectos	4,29	0,86	4,62	0,49
Capacidad para trabajar en un equipo interdisciplinar	4,63	0,84	4,69	0,61
Capacidad para adaptarse a nuevas situaciones	4,63	0,93	4,85	0,36
Toma de decisiones	4,69	0,84	4,77	0,42
Habilidades Interpersonales	4,53	1,12	4,85	0,36
Capacidad para organizar y planificar el tiempo	4,60	1,14	4,62	0,62
Capacidad para motivar y conducir hacia metas comunes	4,74	0,84	4,77	0,42

Enfoque y procedimientos éticos.

De acuerdo con la metodología del estudio, se realizó un consentimiento informado (Anexo 3) para los docentes y estudiantes participantes, resguardando la integridad y el respeto de cada persona.

Como investigadores declaramos un conflicto de interés, dada la relación laboral jerárquica con los docentes, ante lo anterior, declaramos que los resultados de esta investigación no afectarán las relaciones laborales actuales, ni serán utilizados en desmedro de los docentes.

Resultados

Las Encuestas de Percepción de las Competencias Docentes por parte de los estudiantes (Anexo 1) y Docentes (Anexo 2) fueron aplicadas mediante sistema de encuesta *Google Forms*, invitando al universo de 195 estudiantes y 13 docentes que cumplían con los criterios de inclusión.

En el caso de los docentes se utilizó el 100% de los datos obtenidos, mientras que en los estudiantes se realizó un muestreo aleatorio simple hasta alcanzar el tamaño muestral de 62 estudiantes. Esta aleatorización se hizo mediante *software* de tómbola que seleccionó 62 números al azar, logrando un Nivel de confianza de 95% con un margen de error de 5%. La fiabilidad de la encuesta alcanzó un Alpha de Cronbach de 89%.

Valoración General de las Competencias

Dentro de estos resultados generales, se destaca que la competencia mejor valorada por parte de los estudiantes y de los docentes es el «compromiso ético», con 4,81 y 5,0 respectivamente, mientras que la competencia evaluada con menor valor, es el «conocimiento de una segunda lengua» con 3,37 y 4,0 respectivamente.

A su vez, en ambos grupos de estudio, la competencia «conocimiento de una segunda lengua» fue la que obtuvo la desviación estándar más alta, lo que da cuenta de que la distribución de las respuestas fue mayor.

Tal como se aprecia en la Tabla 5, al momento de realizar el análisis comparativo con el estudio de Muñoz-Osuna (2016), los resultados difieren, dando cuenta de las distintas competencias genéricas necesarias para cada profesión.

Tabla 5

Comparación de ranking de preferencias de competencias entre Química (Muñoz-Osuna) y Kinesiología

Ranking	Muñoz-Osuna	Tipo de competencia	Presente Estudio	Tipo de competencia
1	Conocimientos Básicos de la profesión	Proceso de Aprendizaje	Compromiso Ético	Valores Sociales
2	Capacidad de aprender	Proceso de Aprendizaje	Conocimientos Básicos de la profesión	Proceso de Aprendizaje
3	Conocimientos generales sobre el Área de estudio	Proceso de Aprendizaje	Capacidad de aprender	Proceso de Aprendizaje
4	Capacidad de Análisis y Síntesis	Proceso de Aprendizaje	Capacidad Crítica y Autocrítica	Proceso de Aprendizaje
5	Capacidad de aplicar los conocimientos en la practica	Proceso de Aprendizaje	Capacidad de aplicar los conocimientos en la practica	Proceso de Aprendizaje
6	Capacidad para generar nuevas ideas	Contexto Tecnológico	Capacidad para motivar y conducir hacia metas comunes	Habilidades Interpersonales
7	Capacidad para trabajar en un equipo interdisciplinar	Habilidades Interpersonales	Conocimientos generales sobre el Área de estudio	Proceso de Aprendizaje
8	Capacidad para adaptarse a nuevas situaciones	Habilidades Interpersonales	Toma de decisiones	Habilidades Interpersonales
9	Toma de decisiones	Habilidades Interpersonales	Capacidad para adaptarse a nuevas situaciones	Habilidades Interpersonales
10	Capacidad para Identificar, plantear y resolver problemas	Contexto Tecnológico	Capacidad para Identificar, plantear y resolver problemas	Contexto Tecnológico
11	Compromiso Ético	Valores Sociales	Capacidad para trabajar en un equipo interdisciplinar	Habilidades Interpersonales
12	Capacidad para organizar y planificar el tiempo	Habilidades Interpersonales	Responsabilidad Social y compromiso ciudadano	Valores Sociales
13	Habilidades de Investigación	Proceso de Aprendizaje	Capacidad para generar nuevas ideas	Contexto Tecnológico
14	Capacidad Crítica y Autocrítica	Proceso de Aprendizaje	Capacidad para organizar y planificar el tiempo	Habilidades Interpersonales
15	Capacidad para formular y gestionar proyectos	Contexto Tecnológico	Comunicación Oral y Escrita en la propia lengua	Proceso de Aprendizaje
16	Conocimiento de una segunda lengua	Contexto Tecnológico	Habilidades Interpersonales	Habilidades Interpersonales
17	Responsabilidad Social y compromiso ciudadano	Valores Sociales	Habilidad para trabajar en forma autónoma	Valores Sociales
18	Capacidad para motivar y conducir hacia metas comunes	Habilidades Interpersonales	Capacidad de Análisis y Síntesis	Proceso de Aprendizaje
19	Habilidades básicas de manejo de la computadora	Contexto Tecnológico	Apreciación de la diversidad y multiculturalidad	Valores Sociales
20	Habilidades Interpersonales	Habilidades Interpersonales	Habilidades de Investigación	Proceso de Aprendizaje
21	Comunicación Oral y Escrita en la propia lengua	Proceso de Aprendizaje	Capacidad para formular y gestionar proyectos	Contexto Tecnológico
22	Habilidad para trabajar en forma autónoma	Valores Sociales	Habilidades básicas de manejo de la computadora	Contexto Tecnológico
23	Apreciación de la diversidad y multiculturalidad	Valores Sociales	Conocimiento de una segunda lengua	Contexto Tecnológico

El estudio antes mencionado, se enfoca en docentes pertenecientes al Departamento de Ciencias Químico Biológicas, mientras que nuestro estudio se enfocó en una carrera del área de la salud, por lo que para Muñoz-Osuna (2016) las competencias más destacadas están asociadas al proceso de aprendizaje, donde destacan: el conocimiento básico de la profesión, la capacidad de aprender

y los conocimientos generales sobre el área de estudio; en mientras tanto en kinesiología, si bien también destacan las competencias asociadas a Proceso de Aprendizaje, la más destacada está relacionada con los Valores Sociales. Se considera que este resultado se ve influenciado por el sello propio del estudiante de la institución donde se realizó el estudio, que le permite al estudiante

A su vez, para Química, Muñoz-Osuna (2016) la competencia menor calificada corresponde a la de valores sociales, mientras que en Kinesiología la peor calificada es el contexto tecnológico. Lo anterior obedece directamente a las características propias de cada profesión.

Al comparar los resultados con el Proyecto *Tuning* Latinoamérica (2014), si bien este no utiliza estas mismas 23 competencias, se puede comparar el tipo de competencia a los resultados obtenidos tanto para las carreras de Medicina como de Enfermería, donde se otorga mayor importancia a las competencias asociadas a los valores sociales y habilidades interpersonales por sobre el contexto tecnológico.

Resultados según género

Al analizar los resultados según género, se destacan las competencias asociadas a la dimensión disciplinar y a las metodologías de enseñanza y por sobre todo al compromiso ético, que destaca en el género femenino con un 4,89. Estableciendo en base a la mediana de la totalidad de los datos obtenidos un valor de 4,6 (Tabla 6) para determinar si la competencia presenta una valoración positiva (sobre mediana) o negativa (bajo mediana), las competencias peor evaluadas son el manejo de una segunda lengua, las habilidades de manejo de la computadora, la gestión de proyectos y habilidades de investigación. Las cuatro competencias antes mencionadas tributan al Contexto Tecnológico, lo cual coincide con el perfil socioeconómico del estudiante de la institución donde se realizó el estudio, considerando que muchos de los estudiantes pertenecen a la primera generación de estudiantes de educación superior en sus familias, por lo que presentan

carencias en cuanto al manejo de un segundo idioma, y un concepto poco claro respecto a lo relacionado a investigación, debido a que el proyecto educativo institucional no considera la formación de investigadores, por lo que obedece a la visión plasmada en la Malla Curricular de la carrera.

Tabla 6
Análisis de medianas según género

COMPETENCIAS	FEMENINO	COMPETENCIAS	MASCULINO
Compromiso ético	4,89	Conocimientos básicos de la profesión	4,81
Capacidad crítica y autocrítica	4,84	Compromiso ético	4,77
Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica	4,82	Capacidad para motivar y conducir hacia metas comunes	4,71
Capacidad de aprender	4,82	Capacidad de aprender	4,71
Conocimientos generales sobre el área de estudio	4,80	Toma de decisiones	4,65
Conocimientos básicos de la profesión	4,80	Capacidad para adaptarse a nuevas situaciones	4,65
Capacidad para motivar y conducir hacia metas comunes	4,77	Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica	4,65
Comunicación oral y escrita en la propia lengua	4,75	Capacidad crítica y autocrítica	4,65
Capacidad para trabajar en un equipo interdisciplinar	4,75	Responsabilidad social y compromiso ciudadano	4,58
Toma de decisiones	4,75	Conocimientos generales sobre el área de estudio	4,58
Capacidad para generar nuevas ideas	4,73	Capacidad para identificar, plantear y resolver problemas	4,58
Capacidad para identificar, plantear y resolver problemas	4,68	Habilidades interpersonales	4,55
Capacidad para adaptarse a nuevas situaciones	4,68	Capacidad para organizar y planificar el tiempo	4,55
Capacidad de análisis y síntesis	4,66	Capacidad para trabajar en un equipo interdisciplinar	4,48
Apreciación de la diversidad y multiculturalidad	4,66	Capacidad para generar nuevas ideas	4,45
Responsabilidad social y compromiso ciudadano	4,66	Habilidad para trabajar en forma autónoma	4,42
Habilidad para trabajar en forma autónoma	4,66	Comunicación oral y escrita en la propia lengua	4,35
Capacidad para organizar y planificar el tiempo	4,64	Capacidad de análisis y síntesis	4,35
Habilidades interpersonales	4,61	Apreciación de la diversidad y multiculturalidad	4,26
Habilidades de investigación	4,52	Habilidades de investigación	4,10
Capacidad para formular y gestionar proyectos	4,52	Habilidades básicas de manejo de la computadora	4,10
Habilidades básicas de manejo de la computadora	4,16	Capacidad para formular y gestionar proyectos	4,10
Conocimiento de una segunda lengua	3,55	Conocimiento de una segunda lengua	3,39
MEDIANA	4,68	MEDIANA	4,55

Resultados según tipo de saber

En relación con el análisis según los tipos de saber, para los estudiantes de niveles inferiores (segundo y tercer año), los estudiantes valoraron en primer lugar las competencias asociadas a los saberes conceptuales, dejando en segundo lugar las competencias procedimentales y finalmente

las competencias actitudinales. Esto obedece a que, en los niveles iniciales, los estudiantes de esta carrera poseen principalmente asignaturas de ciencias básicas donde abunda el contenido teórico que a medida que aumenta de nivel de estudios, va aumentando en el nivel de integración de conocimientos y por lo tanto de las competencias prácticas. Esto se demuestra al observar los resultados obtenidos por los estudiantes de cuarto y quinto año, quienes valoran las competencias actitudinales por sobre las procedimentales, dejando en último lugar las conceptuales, de igual forma que los docentes.

Tabla 7

Promedios de resultados de Valoración de competencias según tipos de saber

TIPO DE SABER	SEGUNDO AÑO	TERCER AÑO	CUARTO AÑO	QUINTO AÑO	DOCENTES
SABER ACTITUDINAL	4,48	4,62	4,79	4,76	4,83
SABER CONCEPTUAL	4,29	4,38	4,65	4,51	4,61
SABER PROCEDIMENTAL	4,52	4,63	4,78	4,57	4,75

Tal como se puede apreciar en los Gráficos N°2 y N°3, los niveles más avanzados de estudio tienden a valorar en mayor medida los saberes actitudinales, mientras que en los niveles iniciales se tiende a valorar los saberes procedimentales. De igual forma en los niveles avanzados y cuerpo docente, la valoración de las competencias tiende a tener un mayor valor para los encuestados, debido al conocimiento que estudiantes van adquiriendo a lo largo de los años de estudio y a la importancia que se va dando a cada uno de los tipos de saber.

Gráfico 2

Promedios de resultados de Valoración de competencias según tipos de saber

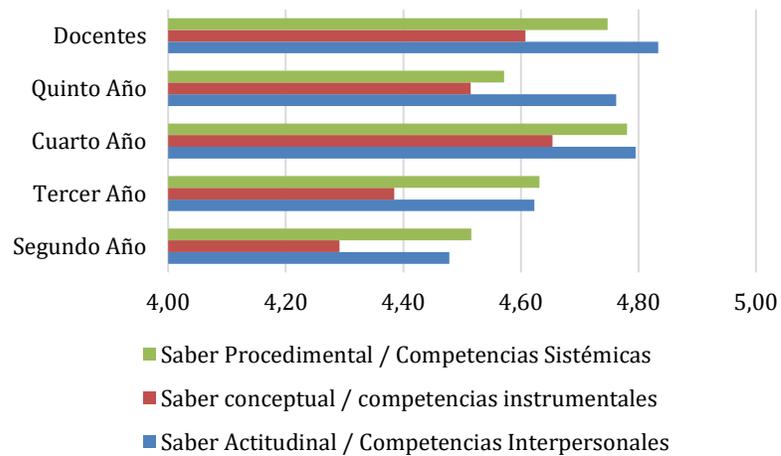
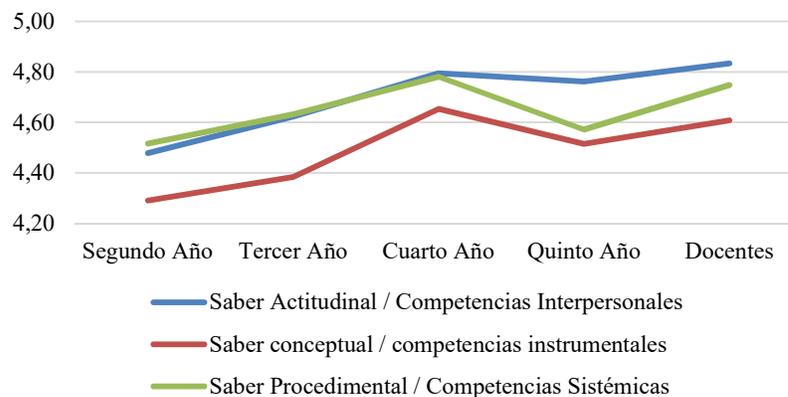


Gráfico 3

Valoración de competencias para cada tipo de saber, según grupo de estudio de la Carrera de Kinesiología



Resultados según tipos de competencias

Analizando los resultados según los tipos de competencias propuestos por Muñoz-Osuna, no se halla mayor relación entre los resultados de los estudiantes de distintos niveles con los de los docentes, sin embargo, los resultados de los estudiantes si se relacionan entre sí, donde las competencias mejor valoradas son las que tributan al proceso de aprendizaje en los 4 niveles evaluados, mientras que las competencias menores valoradas son las que se relacionan con el Contexto Tecnológico. En el caso de los docentes, las competencias mejor valoradas son las relacionadas con los valores sociales, lo cual coincide con los resultados obtenidos en el Proyecto *Tuning* Latinoamérica.

Tabla 8

Promedios de resultados de Valoración de competencias según tipos de competencias descritos por Muñoz-Osuna (2016)

TIPO DE COMPETENCIA	SEGUNDO AÑO	TERCER AÑO	CUARTO AÑO	QUINTO AÑO	DOCENTES
PROCESO DE APRENDIZAJE	4,54	4,49	4,88	4,88	4,76
VALORES SOCIALES	4,37	4,63	4,74	4,54	4,79
CONTEXTO TECNOLÓGICO	4,11	4,24	4,37	3,94	4,51
HABILIDADES INTERPERSONALES	4,43	4,68	4,85	4,81	4,76

Gráfico 4

Promedios de resultados de Valoración de competencias según tipos de competencias descritos por Muñoz-Osuna

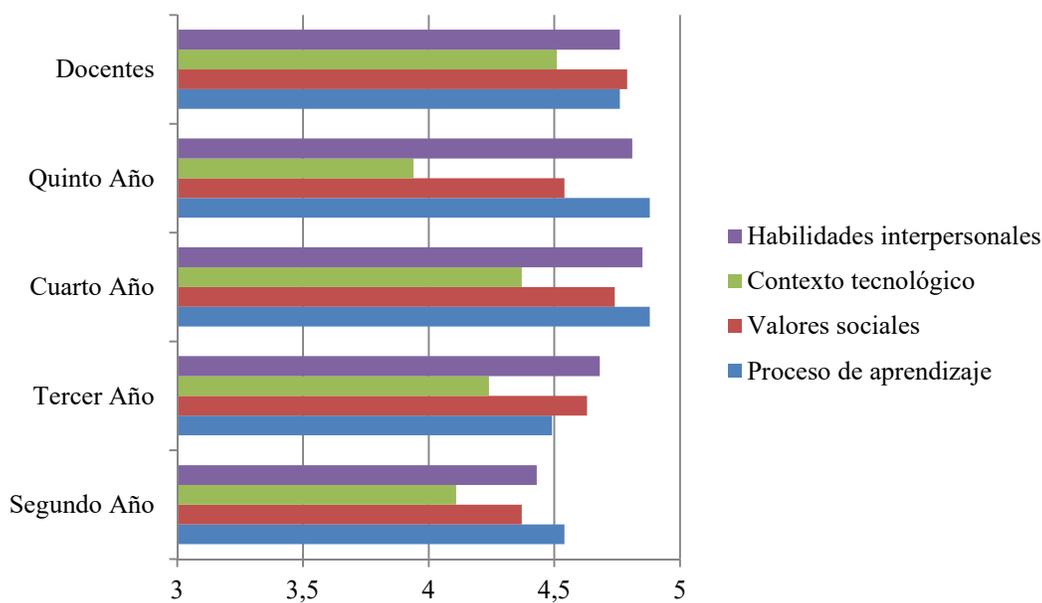
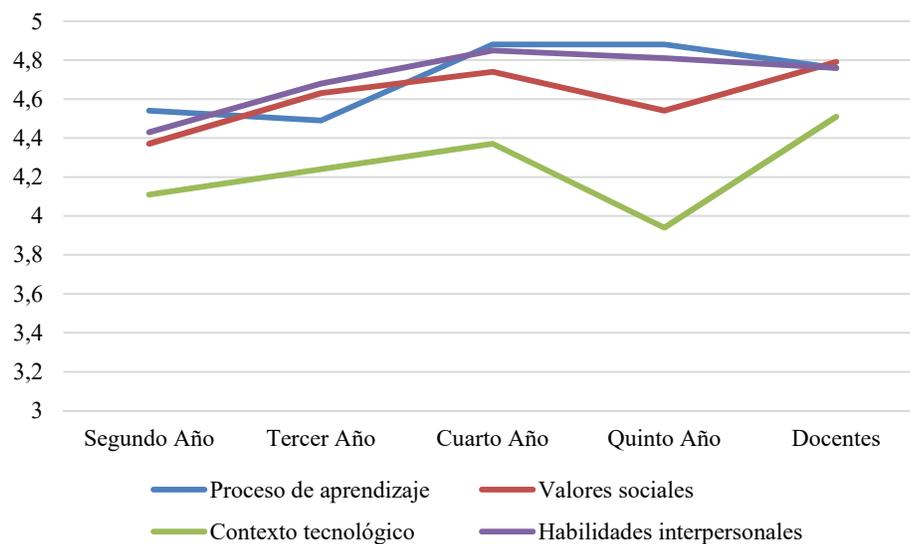


Gráfico 5

Valoración de competencias según lo descrito por Muñoz-Osuna de acuerdo con grupo de estudio de la Carrera de Kinesiología



Discusión

Los resultados obtenidos se discutirán desde dos puntos de vista:

1. Las Hipótesis planteadas
2. Los conceptos definidos en el marco teórico

Este estudio tuvo como objetivo valorar las competencias docentes que tributaban a una buena práctica pedagógica, entendiendo este concepto como el “conjunto de acciones o estrategias que logran optimizar los procesos a través de los cuales los estudiantes mejoran su aprendizaje, independiente de sus condiciones de entrada” (Yáñez-Galleguillos, 2017), en las asignaturas disciplinares en la carrera de Kinesiología de un Instituto Profesional tanto por parte de los mismos docentes, como por parte de los estudiantes de los distintos niveles de estudio.

Primeramente, se consideró que, para los estudiantes de niveles menos avanzados, las competencias conceptuales y procedimentales de los docentes, serían consideradas más importantes por sobre las actitudinales. Esta hipótesis fue descartada toda vez que los niveles menos avanzados priorizaron las competencias Procedimentales (4,54) por sobre las Actitudinales (4,48) y Conceptuales (4,29). Esta tendencia cambia en niveles superiores donde las competencias Conceptuales se mantienen como las de menor valoración, mientras que las competencias Actitudinales se posicionan como las de mayor valoración. Se considera que este cambio se produce debido a que el estudiante de nivel superior al entrar en contacto con la clínica comienza a valorar lo Actitudinal, donde la relación terapeuta paciente toma una vital importancia y repercusión en los resultados de la terapia realizada.

Cambios en la malla curricular podrían afectar los resultados obtenidos, al incorporar asignaturas de integración desde niveles de estudio inferiores, lo que permitiría a los estudiantes de primer a tercer año valorar en mayor medida las competencias actitudinales y procedimentales por sobre

las conceptuales.

Inicialmente se propuso que, para los docentes, las competencias conceptuales serían consideradas más importantes que las actitudinales y procedimentales. Esta hipótesis se descarta toda vez que las competencias Actitudinales fueron las con mayor valoración por parte de los docentes (4,83), por sobre las procedimentales (4,75) y conceptuales (4,61). Cabe destacar que los docentes en las tres dimensiones obtuvieron un puntaje por sobre la mediana establecida de 4,6, lo cual se puede entender debido a un mayor conocimiento respecto al significado de las competencias presentadas en la encuesta. Respecto a esto mismo se considera una oportunidad de mejora en el instrumento de encuesta el haber podido incorporar una definición de las competencias a fin de permitir al estudiante un conocimiento más acabado de estas al momento de valorarlas.

En el caso de los estudiantes de niveles avanzados, las competencias actitudinales de los docentes fueron consideradas más relevantes por sobre las procedimentales y conceptuales lo cual confirma la hipótesis inicialmente planteada. Los estudiantes de cuarto y quinto año valoraron de mejor forma las competencias actitudinales, lo cual, tal como ya se indicó, se considera que obedece a que, al ya contar con práctica clínica, entienden en mayor medida la importancia de la relación terapeuta paciente y como esta competencia tributa tanto a la práctica clínica como al buen desempeño por parte del docente.

La última hipótesis planteaba que los resultados obtenidos por parte de los docentes tendrían una mayor correlación con los resultados obtenidos en los cursos más avanzados, priorizando las competencias actitudinales, la cual se confirma. Las competencias actitudinales son la categoría de competencia mejor valorada en cuarto y quinto Año, al igual que en el cuerpo docente.

Cabe destacar, que la institución donde se realizó el estudio, al ser un Instituto Profesional, no realiza Investigación, y es por lo mismo que esta competencia no es considerada como importante tanto para estudiantes como para el cuerpo docente, ocupando la posición n° 20 entre las 23 competencias estudiadas. Ciertamente la aplicación de esta encuesta en otras instituciones arrojaría resultados distintos donde las competencias relacionadas a la Investigación podrían obtener una mayor valoración. Si bien, la investigación no es parte del perfil del estudiante de Instituto Profesional, la nueva Ley de Educación Superior n° 21091 en su Artículo 3 indica que dentro de la misión de los Institutos Profesionales se encuentra la innovación lo cual aporta igualmente es un aspecto a considerar para futuras investigaciones.

Los resultados obtenidos en el presente estudio, concuerdan en parte con lo señalado por Hortigüela, Ausín, Delgado y Abella (2016), quienes indican que los alumnos atribuyen la calidad educativa a la predisposición y a la motivación del docente, es decir asociando calidad a competencias actitudinales.

Conclusion

El análisis de la percepción de las competencias docentes es relevante para determinar las buenas prácticas en el aula. Permite poder adaptarse al perfil del estudiante y lograr la facilitación de los distintos saberes de una profesión en un ambiente de aprendizaje-enseñanza idóneo.

Al comparar los resultados del estudio realizado por Muñoz-Osuna, se determina que la profesión y el nivel académico de los encuestados modifica los resultados, al punto de que en el caso de la Facultad de Ciencias Biológicas fueron las competencias asociadas a la dimensión conceptual las mejor valoradas, entendiendo que la formación de estos profesionales les entrega las herramientas para trabajar en laboratorio, mientras que los estudiantes de Kinesiología son preparados para la atención de sus respectivos usuarios, lo que los hace valorar en sobre manera las competencias actitudinales. Esta variable aumenta en los niveles superiores de la carrera, tanto en la clasificación utilizada por Muñoz-Osuna como por tipo de saber, lo cual se correlaciona con los resultados obtenidos en la encuesta realizada al cuerpo docente.

Se concluye que a mayor nivel académico, el estudiante de la carrera de Kinesiología comienza a valorar en mayor forma las competencias actitudinales, por sobre las procedimentales y conceptuales, asemejándose a la valoración obtenida en el cuerpo docente, lo cual se relaciona con el proceso formativo, donde en cuarto año comienzan a realizar atención a usuarios en sus preclínicas, sumado a la incorporación de las asignaturas disciplinares de especialidad, lo cual sensibiliza al estudiante respecto a su rol social y el perfil profesional que debe ejercer al momento de atender un usuario.

Bibliografía

- Amato, J. (20 de septiembre de 2016). First Person: What 100 ninth graders told me about why they don't read. Chalkbeat. Recuperado de https://www.chalkbeat.org/posts/us/2016/09/20/first-person-what-100-ninth-graders-told-me-about-why-they-dont-read/#.V_WKF5PhCb8
- Cabalín Silva, D., Navarro Hernández, N., Zamora Silva, J., y San Martín González, S. (2010). Concepción de Estudiantes y Docentes del Buen Profesor Universitario. Facultad de Medicina de la Universidad de La Frontera. *Int. J. Morphol*, 28(1), 283-290.
- Casero, A. (2010). ¿Cómo es el buen profesor universitario según el alumnado? *Revista española de pedagogía* (246), 223-242.
- Castillo, M., Hawes, G., Castillo, S., Romero, L., Rojas, A. M., Espinoza, M., y Oyarzo, S. (2014). Cambio educativo en las Facultades de Medicina. *Rev Med Chile* (142), 1056-1060.
- Cejudo, J., López-Delgado, M. (2016). Importancia de la inteligencia emocional en la práctica docente: un estudio con maestros. *Psicología Educativa* (23), 29-35.
- Comisión Nacional de Acreditación. (2015). Glosario de términos complementarios criterios de acreditación de pregrado. 7. Recuperado de: <http://acreditaci.cl/wp-content/uploads/2017/03/Glosario-Pregrado.pdf>
- Comisión Nacional de Acreditación, CNA. (2015). Aprueba criterios de evaluación para la acreditación de carreras profesionales, carreras profesionales con licenciatura y programas de licenciatura. Resolución Exenta N° DJ-009-4. Santiago, Chile. Recuperado de <https://www.cnachile.cl/Criterios%20y%20Procedimientos/DJ%20009-4%20Criterios.pdf>
- Cook, M., Álvarez, E. (2009). Características del docente clínico de enfermería. *Horiz*

Enferm, 20(2), 53-61.

- Fasce, E. (2009). Cualidades de un docente excelente. *Rev Educ Cienc Salud*, 6(1), 49-51.
- Gibson, J. (2009). The five 'Es' of an excellent teacher. *The Clinical Teacher*, 6(1), 3-8.
- Gómez Gras, J.M., Galiana, D., García, R., Castarilla, C. y Romero, M.R. (2006). *Competencias profesionales en los titulados en la U.M.H.* Elche: Servicio publicaciones de la U.M.H.
- Guzmán, J. C. (2011). La calidad de la enseñanza en educación superior ¿Qué es una buena enseñanza en este nivel educativo? *Perfiles educativos*, 33(spe), 129-141
- Hernández Sampieri R. (2014). *Metodología de la Investigación*, México DF, México: McGraw Hill.
- Hortiguera, D., Ausín, V., Delgado, V., y Abella, V. (2017). Análisis de la importancia de los criterios de evaluación y el reconocimiento académico docente universitario como indicadores de la calidad educativa en España. *Revista de la Educación Superior*, 46(181), 75-87.
- Irigoín, M., y Vargas, F. (2002). *Competencia laboral. Manual de conceptos, métodos y aplicaciones en el sector Salud*. Montevideo: Cinterfor.
- Instituto Profesional de Chile (2019), Nosotros, recuperado de: <https://www.ipchile.cl/ipchile/nosotros/>
- Jerez Yáñez, O., Orsini Sánchez, C., y Hasbún Held, B. (2016). Atributos de una docencia de calidad en la educación superior: una revisión sistemática. *Estudios Pedagógicos*, 42(3), 483-506.
- Kolb, A & Kolb, D. (2005). *The Kolb Learning Style Inventory—Version 3.1 2005 Technical Specifications*. *Hay Resources Direct*, 1-71
- Leiva, M. V., y Campbell, J. C. (2016). Política de educación superior en Chile: Entre la

calidad, equidad e innovación curricular. *Rev. Inter. Educ. Sup.*, 2(1), 51-66.

- Lozano, A. y Herrera, J. A. (2013). Diseño de programas educativos basados en competencias. México DF.: Editorial Digital Tecnológico de Monterrey.
- Martinic, S., Moreno, R., Müller, M., Pimentel, F., Rittershausen, S., Calderón, M., y Cabezas, H. (2014). Análisis comparativo del componente de práctica en el currículo de formación profesional de médicos y profesores en la Pontificia Universidad Católica de Chile. *Estudios Pedagógicos*, XL (1), 179-196.
- Merellano Navarro, E., Almonacid Fierro, A., Moreno Doña, A., Jaquell, C., y Cesar. (2016). Buenos docentes universitarios: ¿Qué dicen los estudiantes? *Educ. Pesqui*, 42(4), 937-952.
- MINEDUC (2018), Ley 21091: Sobre Educación Superior, recuperado de: <http://bcn.cl/25b81>
- Montenegro H, Fuentealba R. (2010). El formador de futuros profesionales: una forma de comprender la docencia en la educación superior universitaria. *Calidad en la Educación*. 32: 253-267.
- Moore, P., Oritgoza, A., Garrido, S. (2017). Clínicos no-académicos quienes realizan docencia: ¿cuáles son sus necesidades y qué habilidades docentes requieren? *Inv Ed Med*, 6(22), 42.
- Muñoz-Osuna, F., Medina-Rivilla, A., Guillén-Lúgigo, M. (2015). Jerarquización de competencias genéricas basadas en las percepciones de docentes universitarios. *Educación Química*, 27, 126-132.
- Nolla Domenjó, M. (2017). Evaluación de la competencia docente: ¿qué debemos exigir? *Educ Med*, 18: 49-50
- OCDE. (2007). *Programa de Evaluación Internacional de Alumnos de la OCDE, Informe*

Español. Instituto de Evaluación, Ministerio de Educación y Ciencia. Madrid: Secretaría General Técnica.

- Ortega B, P., Villagrán G, I., Márquez U., C., Ortega B., J., y Parra P., P. (2017). *Evaluación del proceso de capacitación a docentes de Kinesiología en el marco del rediseño curricular*. Concepción, Universidad de Concepción.
- Otzen, T. & Manterola C. (2017). Técnicas de muestreo sobre una población a estudio. *Int. J. Morphol.*, 35(1):227-232.
- Proyecto Tuning Latinoamérica (2007). Reflexiones y perspectivas de la Educación Superior en América Latina, Bilbao, Universidad de Deusto.
- Pugh, G., Lozano-Rodriguez, A. (2019). El desarrollo de competencias genéricas en la educación técnica de nivel superior: un estudio de caso. *Calidad en la Educación*. 50. Pp. 143-179
- Ramsden, P. (2002). *Learning to teach in higher education*, London: Routledge.
- Rojas Polanco, P. (2016). *Determinación del perfil de competencias del docente universitario, desde la mirada del académico, en el marco de un modelo orientado al desarrollo de competencias de los estudiantes en la Universidad Santo Tomas (Chile)*. Universidad de Málaga, Málaga.
- Sayós, R., Pagés, T., Amador, J. A., y Jorba, H. (2014). Ser buen docente ¿Qué opinan los estudiantes de la universidad de Barcelona? *Revista Iberoamericana de Psicología y Salud*, 5(2), 135-149.
- Singapore Statement. (2012). Declaración de Singapur sobre la integridad en la investigación. 2nd World Conference on research integrity. Singapur. Recuperado de: <https://www.conicyt.cl/fondap/files/2014/12/DECLARACION-SINGAPUR.pdf>
- Singh, S., Pai, D. R., Sinha, N. K., Kaur, A., Kyaw Soe, H. H., & Barua, A. (2013).

Qualities of an effective teacher: what do medical teachers think? *BMC Medical Education*, 13(128), 1-7.

- Tejada, J. (1999). Acerca de las competencias profesionales. *Revista Herramientas*, 56(57), 20-30.
- Tobón, S., Pimienta, J., García, J. (2010). *Secuencias didácticas: aprendizaje y evaluación de competencias*. México: Pearson.
- Troncoso, K., y Hawes, G. (2007). *Conceptualización de la Competencia*. Comisión Central de Modernización Curricular, Santiago, Universidad de Chile
- Universidad de la Frontera, Chile (2018). Diccionario de Competencias Genéricas. Recuperado de <http://competenciasgenericas.ufro.cl/index.php/diccionario>
- UNESCO. (1998). *Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y Acción*. Paris, UNESCO.
- Villarroel, V., Bruna D., (2014). Reflexiones en torno a las competencias genéricas en educación superior: Un desafío pendiente. *Psicoperspectivas*, 13(1), 23-34. Recuperado el 2 de Agosto de 2018 desde <http://www.psicoperspectivas.cl> DOI:10.5027/PSICOPERSPECTIVAS-VOL13SSUE1-FULLTEXT-335
- Villarroel, V., Bruna, D. (2017). Competencias Pedagógicas que Caracterizan a un Docente Universitario de Excelencia: Un Estudio de Caso que Incorpora la Perspectiva de Docentes y Estudiantes. *Formación Universitaria*, 10(4), 75-95
- van der Leeuw, R. J., van Dijk, N., van Etten-Jamaludin, F. S., & Wieringa-de Waard, M. (2013). The Attributes of the Clinical Trainer as a Role Model: A Systematic Review. *Academic Medicine*, 88(1), 26-34.
- Yañez-Galleguillos L., Soria-Bareto, K. (2017). Reflexión de Buenas Prácticas Docentes como eje de Calidad en la Educación Universitaria: Caso Escuela de Ciencias

Empresariales de la Universidad Católica del Norte, Formación Universitaria, 10 (5), 59-69

ANEXO 1 – Encuesta de percepción sobre las competencias docentes para Estudiantes

Por favor ingrese la siguiente información:

EDAD <i>(en años)</i>	
GÉNERO <i>(Indique con una X)</i>	Femenino _____ Masculino _____ Otro: _____
GRUPO AL QUE PERTENECE <i>(Indique con una X)</i>	Segundo Año: _____ Tercer Año: _____ Cuarto Año: _____ Quinto Año: _____

CUESTIONARIO DE PERCEPCIÓN DE PRÁCTICAS DOCENTES PARA ESTUDIANTES

A continuación, se presentan 23 competencias que describen habilidades que debe tener un docente. Ante cada una le solicitamos pueda indicar en una escala de 1 a 5 (donde 1 es Muy Poco Relevante y 5 Muy Relevante), qué grado de relevancia posee, de acuerdo a su percepción, cada competencia.

Muy poco Relevante	Poco Relevante	Indiferente	Relevante	Muy Relevante
1	2	3	4	5

Competencia	Muy poco Relevante	Poco Relevante	Indiferente	Relevante	Muy Relevante
Conocimientos generales sobre el área de estudio	1	2	3	4	5
Conocimientos Básicos de la profesión	1	2	3	4	5
Capacidad de Análisis y síntesis	1	2	3	4	5
Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica	1	2	3	4	5
Capacidad de aprender	1	2	3	4	5
Capacidad Crítica y Autocrítica	1	2	3	4	5
Comunicación Oral y Escrita en la propia lengua	1	2	3	4	5
Habilidades de Investigación	1	2	3	4	5
Apreciación de la diversidad y multiculturalidad	1	2	3	4	5
Compromiso Ético	1	2	3	4	5
Responsabilidad Social y compromiso ciudadano	1	2	3	4	5
Habilidad para trabajar en forma autónoma	1	2	3	4	5
Capacidad para generar nuevas ideas	1	2	3	4	5
Habilidades básicas de manejo de la computadora	1	2	3	4	5
Capacidad para Identificar, plantear y resolver problemas	1	2	3	4	5
Conocimiento de una segunda lengua	1	2	3	4	5
Capacidad para formular y gestionar proyectos	1	2	3	4	5
Capacidad para trabajar en un equipo interdisciplinar	1	2	3	4	5
Capacidad para adaptarse a nuevas situaciones	1	2	3	4	5
Toma de decisiones	1	2	3	4	5
Habilidades Interpersonales	1	2	3	4	5
Capacidad para organizar y planificar el tiempo	1	2	3	4	5
Capacidad para motivar y conducir hacia metas comunes	1	2	3	4	5

ANEXO 2 – Encuesta de percepción sobre las competencias docentes para docentes

Por favor ingrese la siguiente información:

EDAD (en años)	
GÉNERO (Indique con una X)	Femenino _____ Masculino _____ Otro: _____
Grado Académico (Indique con una X)	Licenciado: _____ Magister: _____ Doctorado: _____
Área de Especialización	

CUESTIONARIO DE PERCEPCIÓN DE PRÁCTICAS DOCENTES

A continuación, se presentan 23 competencias que describen habilidades que debe tener un docente. Ante cada una le solicitamos pueda indicar en una escala de 1 a 5 (donde 1 es Muy Poco Relevante y 5 Muy Relevante), qué grado de relevancia posee, de acuerdo a su percepción, cada competencia.

Muy poco Relevante	Poco Relevante	Indiferente	Relevante	Muy Relevante
1	2	3	4	5

Competencia	Muy poco Relevante	Poco Relevante	Indiferente	Relevante	Muy Relevante
Conocimientos generales sobre el área de estudio	1	2	3	4	5
Conocimientos Básicos de la profesión	1	2	3	4	5
Capacidad de Análisis y síntesis	1	2	3	4	5
Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica	1	2	3	4	5
Capacidad de aprender	1	2	3	4	5
Capacidad Crítica y Autocrítica	1	2	3	4	5
Comunicación Oral y Escrita en la propia lengua	1	2	3	4	5
Habilidades de Investigación	1	2	3	4	5
Apreciación de la diversidad y multiculturalidad	1	2	3	4	5
Compromiso Ético	1	2	3	4	5
Responsabilidad Social y compromiso ciudadano	1	2	3	4	5
Habilidad para trabajar en forma autónoma	1	2	3	4	5
Capacidad para generar nuevas ideas	1	2	3	4	5
Habilidades básicas de manejo de la computadora	1	2	3	4	5
Capacidad para Identificar, plantear y resolver problemas	1	2	3	4	5
Conocimiento de una segunda lengua	1	2	3	4	5
Capacidad para formular y gestionar proyectos	1	2	3	4	5
Capacidad para trabajar en un equipo interdisciplinar	1	2	3	4	5
Capacidad para adaptarse a nuevas situaciones	1	2	3	4	5
Toma de decisiones	1	2	3	4	5
Habilidades Interpersonales	1	2	3	4	5
Capacidad para organizar y planificar el tiempo	1	2	3	4	5
Capacidad para motivar y conducir hacia metas comunes	1	2	3	4	5

ANEXO 3 – Consentimiento Informado

En Santiago de Chile a _____ de 2019, yo,

he sido invitado(a) a participar de la investigación, enmarcada en el contexto del Proyecto de Tesis para optar al grado de Magister en Educación, mención docencia para la educación superior **“Valoración de competencias docentes para estudiantes y docentes de asignaturas disciplinares de los distintos niveles de la carrera de Kinesiología.”**, cuyos investigadores responsables son los Kinesiólogos Daniela Aránguiz Ibarra (aranguiz.daniela@gmail.com) y Roberto Winckler Goñi (eta.winckler@gmail.com), y la docente guía Psicóloga PhD. Paola Andreucci Annunziata (paola.andreucci@ugm.cl). Este proyecto tiene como objetivo, valorar las competencias de los docentes que realizan asignaturas disciplinares, determinando cuales de las competencias cognitivas, actitudinales y procedimentales son más relevantes para el estudiante en su aprendizaje.

Por este motivo, se requiere de su participación respondiendo a una encuesta, actividad que se realizará en este momento, instancia en que deberé destinar menos de 20 minutos de mi tiempo.

Los investigadores se comprometen a que la información que entregaré en estos procedimientos será confidencial, sólo accederá a ella el equipo de investigación y que ésta en ningún caso será analizada individualmente, pues a este estudio sólo le interesan las características generales de la docencia disciplinar.

También se me ha garantizado que el estudio no implica exponerme a situaciones que atenten en contra de mi bienestar físico o mental, y que si en algún momento siento que el proceso me incomoda puedo solicitar que se detenga inmediatamente la recolección de datos.

Estoy al tanto de que la participación que se me solicita es voluntaria y que puedo negarme a participar o retirarme en cualquier etapa de la investigación, sin necesidad de dar explicaciones. De igual forma, sé que no recibiré pago por participar, pero que sí tengo derecho a recibir un resumen ejecutivo de los resultados generales de la investigación si así lo solicito.

Por último, he sido informado que, de necesitarlo, puedo pedir mayor información del estudio al equipo de investigación.

A partir de los antecedentes antes mencionados, acepto voluntariamente participar en este estudio.

Firma Participante

Daniela Aránguiz I.

Roberto Winckler G.

NOTA:

Usted se quedará con una copia de este consentimiento como garantía de sus condiciones de participación.

Si usted siente que sus derechos han sido vulnerados en este estudio, puede comunicarse con la Dirección Académica de Sede escribiéndole a Katrina Badilla G. Al correo katrina.badilla@ipchile.cl o llamándole al teléfono 27224808.