



Hacia una caracterización del perfil docente universitario de nuevo ingreso. Competencias, percepciones y desafíos institucionales

Towards a characterization of the profile of the new university teachers.

Competences, perceptions and institutional challenges

 FERNANDA I. ACUÑA-VILLARROEL^a,  RICARDO E. ESPINAZA-SOLAR^{b*}

OPEN ACCES

Recibido: 28/01/2025

Aceptado: 18/06/2025

Versión Final: 10/09/2025

Para citar:

Acuña Villarroel, F., (2025).
Hacia una caracterización del perfil
docente universitario de nuevo ingreso.
Competencias, percepciones y desafíos
institucionales
Sophia Austral, 31, 10.
[https://doi.org/10.22352/
SAUSTRAL20253110](https://doi.org/10.22352/SAUSTRAL20253110)

Agradecimientos:

Los autores agradecen a la Universidad
Arturo Prat por facilitar documentos, datos
y gestión con entrevistados.

Financiamiento:

no hubo financiamiento para este trabajo.

^a  Fernanda I. Acuña-Villarroel
Universidad Arturo Prat
✉ facunavi@unap.cl
<https://orcid.org/0009-0004-3414-2864>

^b  Ricardo E. Espinaza-Solar*
Universidad Arturo Prat
✉ respinaz@unap.cl
<https://orcid.org/0000-0002-9210-3503>

RESUMEN

La especialización del quehacer docente en el sistema de educación superior resulta fundamental para garantizar la calidad educativa, especialmente en el contexto chileno, regulado por la Ley 20.129 y los criterios de la Comisión Nacional de Acreditación (CNA-Chile). El estudio revisa el perfil de los docentes de nuevo ingreso en una universidad regional del Estado de Chile, con énfasis en sus competencias, percepciones y desafíos institucionales. Se emplea un diseño de investigación mixto, bajo un enfoque concurrente de triangulación, integrando datos cualitativos y cuantitativos para una debida comprensión del fenómeno. La muestra está compuesta por docentes contratados en 2023-2024 en modalidad de contrata y honorarios, adscritos a cada una de las facultades de la universidad. La recolección de datos se llevó a cabo mediante cuestionarios y entrevistas semiestructuradas, permitiendo identificar posibles discrepancias entre las competencias declaradas y esperadas, y las condiciones de labor. Los resultados evidencian una fuerte declaración de compromiso con la docencia universitaria, pero también revelan limitaciones significativas, como la falta de formación pedagógica formal, ausencia de programas eficientes de inducción y capacitación, además de labores administrativas no docentes. Tratándose de dificultades de integración institucional que limitan el desarrollo profesional continuo, afectando la calidad de desempeño y la contribución al entorno académico. Por último, se destaca la necesidad de implementar políticas institucionales orientadas a fortalecer la inducción y promover la formación continua en docencia universitaria, y optimizar la gestión administrativa con el fin de potenciar, continuamente, el quehacer formativo y la calidad educativa de la universidad.

Palabras clave: Perfil docente, Docentes de nuevo ingreso, Educación superior, Calidad de la educación.

ABSTRACT

The specialization of the teaching profession in the higher education system is essential to guarantee educational quality, especially in the Chilean context, regulated by Law 20.129 and the criteria of the National Accreditation Commission (CNA-Chile). The study reviews the profile of new teachers in a regional university in Chile, with emphasis on their competencies, perceptions and institutional challenges. A mixed research design is employed under a concurrent triangulation approach, integrating qualitative and quantitative data for a proper understanding of the phenomenon. The sample is composed of teachers hired in 2023-2024 in permanent and temporary contract mode, assigned to each of the faculties of the university. The data collection was carried out through questionnaires and semi-structured interviews, allowing the identification of possible discrepancies between the declared and expected competencies and the working conditions. The results show a strong statement of commitment to university teaching, but also reveal significant limitations, such as the lack of formal pedagogical training, absence of efficient induction and training programs, in addition to non-teaching administrative tasks. These are difficulties of institutional integration that limit continuous professional development, affecting the quality of performance and contribution to the academic environment. Finally, the need to implement institutional policies aimed at strengthening induction and promoting continuous training in university teaching, and optimizing administrative management in order to continuously enhance the educational work and the educational quality of the university is highlighted.

Keywords: Teacher profile, New university teachers, Higher education, Quality of education.

INTRODUCCIÓN

La formación del docente universitario representa un aspecto crucial en el proceso de enseñanza-aprendizaje dentro de las instituciones de educación superior. En Chile, este aspecto ha adquirido una relevancia particular desde la promulgación de la Ley 20.129. Así también, la Comisión Nacional de Acreditación (CNA-Chile) ha establecido la medición y sustento del quehacer docente a través de los procesos de acreditación, los cuales relevan la capacitación y el perfeccionamiento docente como garantía de la calidad educativa (CNA-Chile, 2023).

Esta situación es especialmente relevante dado que la mayoría de los profesionales provenientes de diversas disciplinas no pedagógicas, no han recibido formación específica en docencia en educación superior. De esta manera, su incursión en la docencia universitaria se da primordialmente desde el ámbito disciplinar, profesional e investigativo, adquiriendo sus competencias pedagógicas conforme al ejercicio mismo de su labor como profesor de universidad (Carlos-Guzmán, 2021).

La transición hacia la especialización en el ejercicio de la docencia universitaria representa un desafío significativo para las instituciones de educación superior y particularmente para los docentes de nuevo ingreso, quienes deben adaptarse a los requerimientos formativos, curriculares y pedagógicos de las instituciones. Este estudio centra su atención en caracterizar el perfil de los docentes de nuevo ingreso en una universidad regional del Estado de Chile, a partir de las competencias iniciales de los docentes, sus percepciones de labor y los desafíos posibles. El análisis busca identificar las brechas entre el quehacer efectivo de los docentes de nuevo ingreso y los lineamientos institucionales, ofreciendo recomendaciones para mejorar el fortalecimiento profesional y la calidad de la docencia. Para ello, se adoptó una metodología mixta (cuantitativa-cualitativa) que enmarca una estrategia concurrente de triangulación, considerando una muestra compuesta por docentes de nuevo ingreso en diversas áreas y disciplinas del conocimiento. Los instrumentos utilizados para recopilar datos corresponden a entrevistas semiestructuradas y cuestionarios sobre competencias docentes autopercibidas.

En los siguientes apartados, se pretende ahondar en las capacidades del docente universitario en el marco del enfoque basado en competencias y las demandas del entorno. En este sentido, se delimitará su labor en las dimensiones de mediador e indagador de los procesos de enseñanza-aprendizaje, y la relación de estas dimensiones con la formación y capacitación que entrega la institución propiamente tal.

En el ámbito de la educación superior, la práctica docente se erige como un quehacer sustancial que incide en la calidad formativa de las instituciones, contribuyendo de manera fundamental a la preparación integral de los estudiantes para su futuro desempeño como profesionales de excelencia, lo cual constituye un valioso aporte al desarrollo de la sociedad contemporánea (Clavijo-Cáceres y Balaguera-Rodríguez, 2020). En el contexto específico

del sistema de educación superior chileno, los procesos de acreditación y certificación de carreras e instituciones destacan la cualificación de la función formativa y de evaluación del cuerpo docente, debidamente comprobadas, como elemento fundamental para garantía de la calidad de la enseñanza.

Las Instituciones de Educación Superior (IES) están adoptando nuevos modelos o enfoques de formación que llevan a cabo mediante la mejora de su estructura organizacional, la reestructuración de sus currículos y la incorporación de nuevas tecnologías en apoyo a sus procesos formativos. Sin embargo, a menudo, estos cambios no se ven reflejados en la formación y capacitación de los docentes, quienes continúan desempeñando labores con las mismas competencias y habilidades sin haber recibido la capacitación y/o formación necesaria para implementar tales mejoras (Gutiérrez-Hinestroza *et al.* 2019). Es interesante notar que, si bien existen políticas públicas que promueven la formación continua para el quehacer docente en educación superior, se observa una falta de especificidad en cuanto a las competencias necesarias para el desarrollo de una carrera académica. La percepción compartida por quienes ejercen la docencia tiende a asociar la carrera académica principalmente con la investigación, relegando la enseñanza a un segundo plano (Gaitán y Jaramillo, 2022). Al respecto, la literatura destaca la importancia del involucramiento continuo de los docentes de universidad en los procesos de construcción y rediseño de los planes de estudio y también de reflexión continua sobre el quehacer formativo para una investigación sobre el propio quehacer y para fomentar el encanto y disfrute del ejercicio docente (Pekkarinen *et al.* 2020). Por lo demás, aun cuando existe cierto consenso respecto de las competencias profesionales de un docente de calidad (Clavijo-Cáceres y Balaguera-Rodríguez, 2020; Gutiérrez-Hinestroza *et al.* 2019), las competencias esperadas varían según el modelo educativo y el perfil docente de cada institución en función de su contexto específico. Por ende, es crucial profundizar en los aspectos que caracterizan a los docentes que inician su carrera en la institución para conocer posibles brechas entre las competencias iniciales y el perfil institucional, detectando obstáculos que se visualizan mediante percepciones de desempeño.

Contribuir con hallazgos en esta área de estudio adquiere una relevancia significativa para impulsar directrices en políticas institucionales en pos de la mejora de la calidad educativa de las universidades. Al respecto, autores como Jerez *et al.* (2016) afirman que conocer los atributos y características de las prácticas docentes reconocidas como excelentes, en diferentes contextos, permitirá orientar con mayor pertinencia el perfeccionamiento de la docencia universitaria.

El propósito de la investigación es alcanzar una caracterización del docente universitario de nuevo ingreso en la Universidad Arturo Prat (UNAP), conocer las percepciones sobre su desempeño inicial y posibles desafíos institucionales. Lo anterior, con el propósito de fomentar la discusión en la comunidad académica sobre la importancia de la formación continua en docencia universitaria y su impacto, especialmente en el contexto de la carrera académica, establecimiento de perfil docente y progreso de la calidad educativa en las instituciones de educación superior.

La docencia universitaria desde un enfoque basado en competencias

El enfoque basado en competencias, en tanto modelo formativo de las instituciones de educación superior, se ha orientado a satisfacer los requerimientos del mercado laboral y el desarrollo social a través de la educación (Brauer, 2021). La Oficina Internacional de Educación de la UNESCO (2023) respalda esta tendencia al afirmar que “los enfoques por competencias constituyen una referencia fundamental para repensar los perfiles de egreso, propósitos y contenidos educativos desde el nivel inicial en adelante, así como también las maneras de efectivizarlos” (p. 2). Tal cambio de paradigma formativo ha repercutido en la visión y expectativas del profesorado de universidad, quienes asumen un rol más activo en la gestión de la enseñanza, directamente relacionada con la calidad educativa (Huu Pham, 2021). Por tanto, el desempeño docente del profesorado universitario igualmente implica una redefinición de sus responsabilidades y métodos de enseñanza para garantizar una educación actualizada y de calidad. Al respecto, un estudio realizado por Villa Sánchez (2020), destaca que la implementación y el avance continuo del enfoque basado en competencias, dada su complejidad, requiere de constante actualización e innovación profesional y tecnológica, situación que implica remover una cultura de enseñanza basada en el supuesto de que el dominio de un tema o contenido establecido resulta suficiente para poder enseñarlo (Moreira *et al.* 2023).

Por consiguiente, es posible inferir que, los cambios sustanciales y progresivos que surgen a raíz de la implementación del enfoque basado en competencias, en donde los docentes cumplen un rol mediador en la interacción formativa, igualmente demandan al estudiantado una toma de posición activa y protagónica respecto de su propio

proceso de aprendizaje. En tal sentido, el quehacer del docente va más allá de un mero transmisor de conocimientos establecidos y, como bien señala Villa Sánchez (2020), parte de los objetivos de dicho quehacer radican en activar capacidades y habilidades de cada estudiante para alcanzar posibilidades de acción individual hacia un máximo de competencia posible. En lugar de centrarse únicamente en la entrega de información, el docente asume un rol facilitador que busca promover el desarrollo integral de los estudiantes, fomentando un aprendizaje significativo y autónomo.

Desde esta perspectiva, el quehacer del profesorado, conforme a un perfil especialmente determinado para quienes inician su carrera académica, requiere no solo una definición específica para el desempeño de la docencia universitaria sino que también un perfeccionamiento constantemente en cada una de las competencias y a la vez recibir retroalimentación de mejora efectiva con el fin de asumir responsablemente la generación de nuevas enseñanzas y conocimientos mediante investigaciones sobre el desempeño en beneficio de los procesos de formación propiamente tales (Guzmán-Sanhueza y Castillo-Leyton, 2022). Por lo demás, la dimensión investigativa, que suele representar un desafío adicional para los docentes en estado inicial de sus carreras (Mula-Falcon *et al.* 2021; Castro *et al.* 2022), igualmente tiende a ser un desafío abordable conforme a un acompañamiento institucional para desarrollo de acciones de investigación iniciales o de innovación sobre las experiencias docentes con aplicación o resultado en los ámbitos disciplinares o pedagógicos. Bajo este sentido, es importante destacar que, junto con las competencias pedagógicas e investigativas del docente universitario, resulta necesario considerar competencias de carácter relacional o socioemocional para comprender, expresar y regular de manera adecuada los fenómenos emocionales vinculados al quehacer formativo (Pérez-Escoda *et al.* 2019). De manera que, al integrar competencias socioemocionales en la capacitación y desempeño del docente universitario, también se debe promover un entorno educativo enriquecedor que facilite el aprendizaje significativo de los estudiantes, tratándose de competencias como: comunicación efectiva, gestión de estrés, resolución de conflictos, trabajo en equipo, empatía, autoconciencia emocional, entre otras fundamentales en la creación de un ambiente educativo, positivo y efectivo. Estas competencias no solo mejoran la capacidad de los docentes para establecer relaciones constructivas con los estudiantes y gestionar el aula de manera eficiente, también fomentan un clima de aprendizaje inclusivo y apoyan el bienestar emocional y académico de los estudiantes. A su vez, como indica Ventura Sosa (2021), el perfil ético del docente, que abarca cualidades como puntualidad, cordialidad, coherencia entre discurso y práctica, justicia, solidaridad y actualización constante, es altamente valorado por los estudiantes. Atributos como empatía, integridad, sociabilidad, paciencia y humildad son igualmente considerados como esenciales para el desarrollo integral de los estudiantes y para la mejora de la calidad de la educación superior.

Carlos-Guzmán (2021) señala que la contratación de docentes universitarios sin una debida preparación pedagógica puede resultar compleja, por cuanto los procesos de inducción y capacitación constante y actualizados de los docentes resultan absolutamente necesarios para propiciar una carrera académica de calidad.

Piña Loyola *et al.* (2019) resaltan que la formación del docente debe ser una preocupación central de las universidades, ya que estas instituciones tienen la responsabilidad de proporcionar las competencias necesarias para que los docentes puedan enfrentar los desafíos de la enseñanza y contribuir a la educación de calidad de sus estudiantes. La formación pedagógica debe ser tanto inicial como continua, contribuyendo al desarrollo profesional y al perfeccionamiento del quehacer docente a lo largo de toda su carrera. De este modo, un docente debidamente capacitado por la institución será capaz de ofrecer un impulso significativo a la mejora de la calidad de la enseñanza. Por consiguiente, resulta relevante que las universidades reconozcan el alcance de invertir en la formación continua de sus docentes como una estrategia fundamental para garantizar la excelencia de la educación superior (Clavijo-Cáceres y Balaguera-Rodríguez, 2020).

Perfil del docente de universidad

La carrera del docente universitario es un proceso en constante evolución, que ha experimentado cambios significativos en los últimos años y requiere una formación continua y específica, en función del perfil docente que proyecta cada una de las instituciones de educación superior. Al respecto, Brauer (2021) señala que no existe un enfoque único basado en competencias que se adapte a todas las necesidades educativas de las universidades. Consiguientemente, el perfil docente de la Universidad Arturo Prat se enmarca en un modelo educativo centrado en el estudiante y orientado por competencias, concebido como una declaración institucional que articula conocimientos, habilidades, aptitudes, actitudes y valores esperados en los docentes. Estas competencias se expresan en dos dimensiones estructuradas en habilidades específicas: el docente como mediador de los procesos de enseñanza-aprendizaje y el docente como indagador de su propia práctica (*Modelo Educativo Institucional*, Universidad Arturo Prat, 2020). Estas

dimensiones, sustentadas en la literatura académica y en los requerimientos del sistema educativo chileno, buscan integrar el dominio pedagógico y relacional con las capacidades investigativas del profesorado, promoviendo una formación integral y de calidad en el entorno universitario.

El docente como mediador de los procesos de enseñanza-aprendizaje

El enfoque basado en competencias sitúa al estudiante en el centro de su propio proceso de aprendizaje, fomentando su autonomía, mientras que el docente asume un rol de mediador del conocimiento (Villa Sánchez, 2020). Para un eficaz desempeño del rol mediador, es fundamental que el docente posea conocimientos, habilidades y actitudes tanto en el ámbito profesional-pedagógico como también personal, tratándose de competencias didácticas del contenido y de competencias relacionales o socioemocionales.

Moreira *et al.* (2023) afirman que, al igual que en diversos contextos laborales, la enseñanza en la educación superior requiere un conjunto de competencias complejas que abarcan tanto las habilidades pedagógicas como relacionales, las cuales suelen ser determinantes para llevar a cabo una enseñanza de calidad. Jerez *et al.* (2016) definen las competencias pedagógicas como el conjunto de habilidades, destrezas y aptitudes que se desarrollan y despliegan exclusivamente en el contexto pedagógico del docente e involucran principalmente los métodos utilizados para facilitar un aprendizaje. Igualmente, Gutiérrez-Hinestroza *et al.* (2019) identifican el conocimiento pedagógico de la disciplina como una competencia docente relevante para facilitar la transferencia de los contenidos a los estudiantes. Así como también, en la ejecución de un proceso dinámico de enseñanza que se manifiesta en la voluntad y capacidad del docente por desarrollar y aplicar conocimientos, habilidades y actitudes para promover el aprendizaje en los estudiantes de la manera más efectiva posible (Pekkarinen *et al.* 2020).

Por su parte, las competencias relacionales se definen como el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de manera adecuada los fenómenos emocionales (Pérez-Escoda *et al.* 2019). Estas competencias se materializan en características como la creación de un clima positivo de enseñanza y apoyo en el aula, la demostración de confianza, flexibilidad, empatía, respeto y comprensión hacia los estudiantes (Jerez *et al.* 2016). Al respecto, es importante tener en cuenta los hallazgos de Moreira *et al.* (2023), quienes sostienen que los estudiantes valoran en mayor grado las competencias personales de los docente en comparación con cualquier otra competencia relacionada con la enseñanza. Finalmente, cabe señalar que un buen mediador de los procesos formativos es quien ejerce la enseñanza desde una posición más horizontal que vertical (Carlos-Guzmán, 2021).

El docente como indagador de su propia práctica

Las características investigativas del profesorado universitario han estado mayormente ligadas a la investigación disciplinar por sobre el ámbito de la investigación docente, pedagógica, didáctica o práctica (Gaitán y Jaramillo, 2022). Así además, Mantai y Marrone (2023), señalan que los profesionales dedicados a la investigación a menudo son caracterizados como profesores que se liberan de la docencia para focalizar su atención en la investigación científica propiamente tal. No obstante, en la actualidad, este perfil de investigador debe equilibrarse con los requisitos de un mediador eficaz en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Gutiérrez-Rico *et al.* (2019) señalan que la investigación en los ámbitos de la docencia en educación superior considera un proceso de autorreflexión permanente que impulsa al profesorado a indagar críticamente sobre el tratamiento de su quehacer. Este deber docente puede definirse como la promoción de la curiosidad científica y la investigación como hábito a fin de generar nuevos conocimientos en el ámbito de la enseñanza de su especialidad. De modo que, el desarrollo de competencias de investigación durante la formación universitaria contribuye a un mejor desarrollo académico y profesional. Además, el papel del docente en el proceso de formación de estudiantes investigadores es crucial. Las estrategias pedagógicas y motivacionales utilizadas para fomentar el interés y la curiosidad de los estudiantes hacia la investigación generan una reacción positiva, siempre y cuando se realice una orientación adecuada (Vallejo, 2020). No obstante, según Carlos-Guzmán (2021), desempeñarse como un investigador de tiempo completo, representa un desafío considerable para un docente, ya que ambos roles pueden entrar en conflicto. Además, Benítez-Restrepo (2020) sostiene que, con el fin de mejorar la efectividad de la enseñanza, se ha tendido a separar la enseñanza de la investigación, especialmente en aquellos casos en donde la realización de actividades investigativas involucra la acción de grandes grupos de estudiantes. Así también, Véliz y Bernasconi (2019) señalan que la dificultad

de exigir a los docentes para que lleven a cabo investigaciones resulta persistente, dado que, una proporción de ellos no cuenta con las habilidades necesarias para realizar tales labores vinculadas a la generación de nuevo conocimiento por sobre la transferencia de saberes heredados. Por lo demás, la literatura sobre el desarrollo académico se enfoca más en el desarrollo de habilidades de enseñanza que en el desarrollo de las habilidades investigativas de los docentes universitarios (Mantai y Marrone, 2023). No obstante, Véliz y Bernasconi (2019) destacan que el desempeño práctico y situado de la docencia en educación superior posibilita la integración conjunta de las competencias de mediación e indagación al establecer vínculos con el entorno directamente relacionados con los procesos formativos. Para ello se requiere que las instituciones universitarias implementen acciones continuas para fomentar la adquisición, desarrollo y mejora de las competencias investigativas al interior del profesorado, tratándose de acciones que deben estar dirigidas a actualizar las estrategias de enseñanza-aprendizaje de la investigación formativa, además de proporcionar asesoramiento y apoyo en la aplicación y elaboración de nuevos métodos de investigación por parte de los estudiantes (Cardoza Sernaqué *et al.* 2023).

Procedimientos metodológicos

El estudio se desarrolló bajo un enfoque de investigación mixta (cuantitativa-cualitativa), empleando un diseño de triangulación concurrente. Este enfoque permite recopilar y analizar de manera simultánea datos cuantitativos y cualitativos, integrando ambos conjuntos de información para lograr una comprensión más completa del fenómeno estudiado (Onwuegbuzie y Leech, 2006). Este modelo combina la sistematización estadística de los datos con una aproximación interpretativa, lo que contribuye a la generación de hallazgos más robustos y útiles para la formulación de políticas educativas (Bagur-Pons *et al.*, 2021; Pereira, 2011; Bericat, 1998). El análisis se enmarca en la experiencia de la Universidad Arturo Prat, cuyo modelo educativo se centra en el estudiante y fomenta una práctica docente comprometida con la reflexión, la innovación y la mejora continua.

Criterios de selección de la muestra

La población objeto de estudio incluye a los docentes de nuevo ingreso de la Universidad Arturo Prat en los años 2023 y 2024, representativos de cada una de las facultades con docencia en programas de pregrado, contratados en las modalidades de contrata jornada completa y media jornada, y honorarios. La muestra es no probabilística y responde a un diseño anidado. Esto permite realizar comparaciones entre subgrupos específicos y explorar dimensiones tanto cuantitativas como cualitativas. Para el análisis se seleccionó una submuestra teórica buscando representar la diversidad de actores que incluyó al menos un docente de cada facultad, garantizando la variedad disciplinaria y contextual de los participantes (Martínez-Salgado, 2012).

Datos cuantitativos: Competencias docentes autopercibidas, mediante un cuestionario adaptado y aplicado a toda la muestra durante el primer semestre de 2024. La adaptación del cuestionario de competencias docentes autopercibidas corresponde a un instrumento institucional ya existente, con ajustes para el enfoque del estudio. Su fiabilidad fue evaluada mediante Alfa de Cronbach ($\alpha = 0,862$) y validación de contenido por juicio de expertos (coeficiente de concordancia Kendall $W = 0,557$; $p < 0,001$).

Datos cualitativos: Percepciones, desafíos y experiencias iniciales recogidas mediante entrevistas semiestructuradas realizadas al finalizar el primer semestre de 2024. Estas entrevistas complementan la información del cuestionario, proporcionando mayor profundidad interpretativa.

ANÁLISIS DE LOS DATOS

La presente investigación fue diseñada en dos fases claramente diferenciadas. En una primera etapa se recolectaron y analizaron datos cuantitativos mediante la aplicación de un cuestionario dirigido a docentes participantes. Estos datos fueron procesados a través del software estadístico SPSS con el fin de realizar un análisis descriptivo que permitiera observar medidas de tendencia central, como la mediana, así como la distribución de las respuestas según cada dimensión evaluada.

A partir de los hallazgos obtenidos en esta primera fase, se proyectó una segunda etapa de carácter cualitativo, consistente en la realización de entrevistas en profundidad a una submuestra teórica de docentes. La selección de esta submuestra se definió con base en criterios de diversidad disciplinaria, trayectoria docente reciente (ingreso a la institución entre los años 2023 y 2024) y representatividad institucional, buscando capturar una variedad significativa de experiencias y miradas (Martínez-Salgado, 2012). Esta decisión metodológica tuvo como propósito profundizar en los aspectos relevantes identificados durante el análisis cuantitativo inicial.

El tratamiento de los datos cualitativos se llevó a cabo utilizando el software MAXQDA, lo que permitió una exploración detallada de los discursos, facilitando la identificación de patrones, temas recurrentes y relaciones conceptuales emergentes. El análisis contempló la creación de grupos de códigos organizados en categorías que integran conceptos relacionados, lo que permitió avanzar hacia una codificación axial y, posteriormente, hacia una codificación selectiva. Este proceso permitió establecer conexiones entre los distintos códigos, tanto emergentes como predefinidos, favoreciendo así una comprensión más profunda y articulada de los fenómenos estudiados (Bonilla-García y López-Suárez, 2016).

La codificación e interpretación de los datos cualitativos se guiaron por un enfoque mixto, inductivo y deductivo, siguiendo el planteamiento de Mayring (2000). En este marco, se consideraron tanto las teorías emergentes como aquellas provenientes del Modelo Educativo Institucional, particularmente en lo referido a las competencias docentes y al perfil del docente, las cuales orientaron la formulación de las categorías iniciales. A partir de estas, se generaron subcategorías conforme avanzaba el análisis. La saturación teórica se utilizó como criterio para definir el cierre del trabajo de campo, entendida como el punto en el que las entrevistas comenzaron a reiterar los mismos elementos sin aportar nueva información sustantiva, asegurando la exhaustividad del proceso interpretativo.

El análisis cualitativo fue realizado de forma colaborativa por dos investigadores, quienes contrastaron sus interpretaciones con el fin de fortalecer la credibilidad y consistencia de los hallazgos. A la vez, se recurrió a la triangulación metodológica para integrar los datos obtenidos en ambas fases. Inicialmente, los resultados cuantitativos ofrecieron una visión general sobre las percepciones y competencias de los docentes. Posteriormente, las entrevistas permitieron profundizar en aquellos aspectos que se revelaron significativos, como los desafíos percibidos en la práctica docente y las áreas de mejora formativa. Esta articulación de datos permitió verificar si las percepciones cualitativas corroboraban o enriquecían las respuestas cuantitativas. Por ejemplo, mientras los cuestionarios mostraban una alta autopercepción en competencias docentes, las entrevistas revelaron matices que daban cuenta de tensiones entre esta percepción y las condiciones materiales de desempeño docente.

Al respecto, se consideró que la integración sistemática de ambas fuentes de información, junto con una reflexión continua sobre el rol del investigador en el proceso interpretativo, aseguraba la fiabilidad analítica, favoreciendo una comprensión más holística y validada del fenómeno en estudio (Martínez-Salgado, 2012; Corbin y Strauss, 2015). En este sentido, la triangulación se entendió como una estrategia metodológica que combinó enfoques cuantitativos y cualitativos con el objetivo de lograr resultados convergentes, lo que fortaleció la validez de los hallazgos y enriqueció la mirada sobre el objeto de estudio (Bericat, 1998).

Desde una perspectiva operativa, es posible garantizar que el análisis de los datos se realizó con rigurosidad y de forma sistemática, utilizando herramientas específicas y adecuadas a la naturaleza de la información recolectada.

Discusión: cuestionario de competencias docentes autopercebidas

El análisis de los resultados del cuestionario de autopercepción de competencias docentes permite identificar tendencias generales en las competencias de los docentes de nuevo ingreso de la Universidad Arturo Prat. En este apartado se aborda la percepción general de estas competencias, destacando diferencias según tipo de contrato y evidenciando áreas de variabilidad que sugieren la necesidad de estrategias de capacitación específicas para fortalecer el desempeño docente de manera integral y equilibrada.

Competencia del mediador de los procesos de enseñanza-aprendizaje

La percepción general sobre la competencia de mediador entre los docentes de nuevo ingreso de la Universidad Arturo Prat refleja un desempeño autovalorado relativamente alto. La puntuación media general es de

83.78, con una desviación estándar (sd) de 20.61, lo que indica una variabilidad considerable en las respuestas. Las puntuaciones fluctúan entre un mínimo de 25 y un máximo de 100, y la mediana, de 91, sugiere que al menos la mitad de los encuestados perciben sus habilidades en esta área dentro de un rango alto de competencia (ver Tabla 1).

Tabla 1. *Medidas de Competencia Mediador*

min	25%	mediana	75%	max	media	sd	iqr
25	83	91	96.5	100	83.78	20.61	13.5

Nota: Elaboración propia / Resultados de encuesta.

Abreviaturas: sd, desviación estándar; iqr, rango intercuartil.

En cuanto al análisis por tipo de contrato, los resultados muestran diferencias significativas. Los docentes contratados a honorarios perciben un mayor nivel de competencia, con una media de 85.04, en comparación con aquellos con contratos de jornada completa o media jornada, cuya media es de 69.25. No obstante, la desviación estándar en el grupo de contratados (33.24) evidencia una mayor heterogeneidad en las autopercepciones de estos docentes (ver Tabla 2).

Tabla 2. *Medidas de Competencia Mediador por Contrato*

Tipo de contrato	min	25%	mediana	75%	max	media	sd	iqr	
Contrata		28	49.75	74.5	94.0	100	69.25	33.24	44.25
Honorario	25	83.5	91.0	96.5	100	85.04	19.19	13.0	

Nota: Elaboración propia / Resultados de encuesta.

Abreviaturas: sd, desviación estándar; iqr, rango intercuartil.

Los hallazgos podrían estar relacionados con factores contextuales o diferencias en los perfiles laborales y expectativas de los docentes según el tipo de contrato, aspectos que ameritan una mayor indagación en estudios futuros.

Análisis y contraste con el Perfil del Docente Mediador UNAP

La función del docente como mediador del aprendizaje requiere un conjunto de competencias que abarcan aspectos relacionales, pedagógicos, metodológicos y evaluativos. En el caso del perfil establecido para los docentes de la Universidad Arturo Prat, se destacan habilidades específicas orientadas al aprendizaje centrado en el estudiante, el respeto a las diversidades y la promoción de un clima de confianza y colaboración. Sin embargo, los hallazgos sugieren la existencia de brechas significativas entre las percepciones y prácticas actuales de los docentes de nuevo ingreso y las expectativas definidas en el perfil institucional.

Los docentes perciben las competencias relacionales como esenciales para crear un entorno educativo positivo y colaborativo, destacando la empatía, la comunicación efectiva, la gestión de conflictos y el trabajo en equipo. Estas habilidades son consistentes con el perfil UNAP, que promueve la generación de un clima de respeto, confianza e igualdad. Sin embargo, una brecha identificada radica en la falta de formación estructurada para desarrollar estas habilidades. Aunque los docentes muestran una comprensión general de su importancia, no se evidencia una formación complementaria institucional que facilite el fortalecimiento de estas competencias. La ausencia de participación en programas formativos complementarios puede limitar la capacidad de los docentes para cumplir con las expectativas de fomentar relaciones saludables y valorar la diversidad en sus interacciones cotidianas.

En el ámbito pedagógico, los docentes reconocen la importancia de la planificación curricular, la adaptación didáctica y la facilitación del aprendizaje. Este enfoque se alinea con el perfil institucional que promueve el diseño e implementación de actividades centradas en el estudiante para fomentar el pensamiento crítico y creativo, y estimular la autonomía.

Los hallazgos igualmente evidencian una necesidad de capacitación en planificación y metodologías adaptativas. Muchos docentes expresan dificultades para estructurar actividades que integran enfoques innovadores

y para responder a la heterogeneidad del aula. Esto pone en relieve una brecha entre las competencias esperadas y las herramientas que los docentes tienen disponibles para satisfacer dichas demandas.

Los docentes consideran las competencias evaluativas como fundamentales para su desempeño pedagógico, señalando la elaboración de instrumentos, la retroalimentación formativa y el análisis de resultados como elementos clave. Estas competencias son coherentes con el perfil institucional, que exige evaluar los resultados de aprendizaje de manera coherente con el desarrollo de competencias. Sin embargo, una limitación recurrente es la falta de capacitación en el diseño y aplicación de instrumentos de evaluación que reflejen adecuadamente los logros de aprendizaje. Además, los docentes identifican como desafío la entrega de retroalimentación significativa que guíe a los estudiantes en su mejora continua, lo cual evidencia la necesidad de mayor formación en estrategias de evaluación.

En cuanto a las competencias metodológicas, los docentes valoran la selección de métodos didácticos, la innovación en la enseñanza y el enfoque centrado en el estudiante. Estas habilidades coinciden con las expectativas del perfil institucional que destaca la integración de tecnologías y métodos innovadores como elementos esenciales para la enseñanza.

A pesar de esta alineación, los docentes enfrentan desafíos para implementar prácticas innovadoras y para utilizar tecnologías de manera efectiva en el aula. La falta de formación continua y el acceso limitado a recursos tecnológicos adecuados resultan significativas y dificultan el cumplimiento de las expectativas institucionales.

Competencia del indagador de su propia práctica

En el análisis de la percepción sobre la competencia de indagador, los docentes de nuevo ingreso de la Universidad Arturo Prat reportan una puntuación media general de 78.82, con una desviación estándar de 24.3, lo que evidencia una variabilidad significativa en las autovaloraciones. Aunque la mediana, de 84.5, indica que la mitad de los participantes perciben un desempeño alto en esta competencia, la amplitud en las puntuaciones sugiere diferencias importantes entre los encuestados (ver Tabla 3).

Tabla 3. Medidas de Competencia Indagador

min	25%	mediana	75%	max	media	sd	iqr
25	69	84.5	100	100	78.82	24.3	31

Nota: Elaboración propia / Resultados de encuesta.

Abreviaturas: sd, desviación estándar; iqr, rango intercuartil.

Respecto al análisis por tipo de contrato, los resultados reflejan una tendencia similar a la observada en la competencia de mediador. Los docentes contratados a honorarios reportan una percepción de mayor competencia, con una media de 79.96, en comparación con los docentes contratados con jornada completa o media jornada, cuya media es de 65.75. Estas diferencias podrían estar asociadas al desempeño de actividades de gestión según el tipo de jornada contractual o bien, a expectativas formativas de cada grupo. Además, la mayor dispersión en las respuestas de los docentes a honorarios indica una percepción menos uniforme en este grupo (ver Tabla 4).

Tabla 4. Medidas de Competencia Indagador por Contrato

Tipo de contrato	min	25%	mediana	75%	max	media	sd	iqr	
Contrata		38	42.5	62.5	85.75	100	65.75	29.71	43.25
Honorario	25	70.5	91.0	100.00	100	79.96	23.83	29.50	

Nota: Elaboración propia / Resultados de encuesta.

Abreviaturas: sd, desviación estándar; iqr, rango intercuartil.

Estos hallazgos destacan la necesidad de profundizar en las dinámicas específicas que podrían influir en las competencias percibidas según el tipo de contratación, abordando posibles estrategias de capacitación según perfiles.

En términos generales, los docentes perciben un desempeño más fuerte en la competencia de mediador por sobre la de indagador, aunque ambas áreas muestran una percepción positiva. La variabilidad en las puntuaciones, especialmente en los docentes en régimen de contrata, sugiere que es necesario implementar estrategias de capacitación o perfeccionamiento docente focalizadas en aquellas áreas con menor desempeño percibido, asegurando un desarrollo integral y equilibrado de las competencias en todos los ámbitos.

Análisis y contraste con el Perfil del Docente Indagador UNAP

Los docentes destacan la importancia de conectar la investigación con su entorno laboral y social lo que incluye la sustentación teórica de sus prácticas, la aplicación de metodologías innovadoras y la integración de aprendizajes del medio externo. Estas competencias se alinean parcialmente con el perfil del docente indagador UNAP, que establece la necesidad de identificar desafíos educativos y proponer innovaciones que contribuyan al desarrollo curricular y pedagógico en vínculo con los sectores productivos.

La brecha identificada es que los docentes reconocen la relevancia de vincularse con su entorno, pero no cuentan con una dedicación suficiente para realizar proyectos e investigaciones que integren tales prácticas, limitando las posibilidades para generar aportes significativos al contexto social.

Los docentes perciben la investigación en el aula como una oportunidad para desarrollar el pensamiento crítico en sus estudiantes y fortalecer el proceso de enseñanza-aprendizaje. También identifican como esencial la enseñanza de metodologías de investigación, el aprovechamiento del potencial de las asignaturas para integrar procesos investigativos y la promoción de una reflexión crítica en el aula. Estas prácticas coinciden con el perfil del docente indagador UNAP, que enfatiza la importancia de actuar como mentor para los estudiantes, guiándolos en procesos de sistematización y reflexión.

La brecha identificada es que, a pesar del reconocimiento de estas oportunidades, los docentes expresan que las limitaciones de tiempo y las responsabilidades de gestión administrativa dificultan la incorporación sistemática de la investigación en sus aulas. Esto evidencia la necesidad de políticas que reduzcan la carga administrativa y prioricen el tiempo destinado a actividades de indagación en la propia práctica docente.

Motivaciones, obstáculos y sentidos de pertenencia detectados en los docentes de nuevo ingreso

Los docentes de nuevo ingreso manifestaron su motivación por insertarse en el ámbito universitario desde el término de su carrera profesional, sumado a un interés por la enseñanza y formación de futuros profesionales. En algunos casos, la experiencia previa como tutores o ayudantes de cátedra durante su etapa estudiantil fue clave para consolidar su interés, reflejando una inclinación genuina hacia la docencia. Los académicos describen la enseñanza como una experiencia gratificante y significativa, que ratifica su deseo de pertenecer a la academia y contribuir al desarrollo educativo a través de su quehacer docente. Del mismo modo, las expectativas están fuertemente motivadas por el deseo de contribuir a la formación de nuevos profesionales, fortalecer la identidad académica y ser parte integral de la comunidad universitaria, con la proyección de trabajar dentro de la institución a largo plazo. Este deseo no solo involucra la docencia, sino también la posibilidad de integrar equipos de investigación, proyectando una participación activa hacia los núcleos o claustros académicos.

Uno de los principales obstáculos identificados en la carrera docente universitaria es la falta de capacitación y guía al inicio del ejercicio docente. Los participantes manifestaron una experiencia marcada por la ausencia de orientaciones debidamente formales. Aun cuando reconocen una explicación general sobre las actividades curriculares a impartir, también manifestaron la necesidad de contar con una guía que facilitara su adaptación. En este sentido, señalaron un desempeño sostenido principalmente en la experiencia imitativa, lo que permitió el desarrollo de habilidades a través de la práctica. La ausencia de un programa formal de inducción al profesorado subraya la necesidad de establecer estructuras más sólidas de acompañamiento para el docente de nuevo ingreso, independiente de su modalidad de contratación, situación que favorece una integración más eficiente y efectiva para con el contexto académico.

En cuanto a la gestión administrativa, se identificaron diversas limitaciones que dificultan el desempeño eficiente de los docentes. Los principales desafíos incluyen la necesidad de instructivos claros para los procesos ad-

ministrativos, protocolos estandarizados y sistematización de programas de capacitación que permitan comprender y gestionar adecuadamente las tareas administrativas asociadas al rol. Estas deficiencias generan incertidumbre y dificultan la optimización de los procedimientos administrativos dentro del contexto académico, afectando la eficiencia operativa y el desempeño general del profesorado.

Finalmente, en lo que respecta al sentido de pertenencia, los participantes destacaron la necesidad de promover reuniones previas al inicio de cada semestre para fomentar la integración y unidad entre los profesores de cada carrera. Además, se valoró la importancia de establecer espacios para el intercambio de experiencias y retroalimentación entre pares, lo que contribuiría a fortalecer la comunicación, reducir la sensación de lejanía y crear un ambiente de colaboración dentro de la comunidad académica.

CONCLUSIONES

El análisis realizado sobre los docentes de nuevo ingreso en la Universidad Arturo Prat pone de manifiesto características esenciales que los distinguen dentro del ámbito educativo superior. Estos profesionales suelen destacar por su vocación docente consolidada y un fuerte compromiso con la formación de futuros profesionales, aspectos que reflejan una voluntad genuina de contribuir al desarrollo académico e institucional (Ventura Sosa, 2021). Sin embargo, su inserción en el entorno universitario enfrenta múltiples desafíos, derivados de la brecha existente entre las competencias esperadas y las condiciones institucionales que encuentran al inicio de su carrera docente.

Entre los principales obstáculos identificados se encuentra la falta de sistematización de programas de capacitación formal en competencias pedagógicas y didácticas específicas aplicadas a la docencia en educación superior, así como la actualización de protocolos o guías estructuradas que orienten el desempeño inicial. Al respecto, se identifica el desconocimiento de programas de inducción estructurados como un factor clave que incide en las dificultades de transición en la vida académica aun cuando la literatura destaca que estos procesos son esenciales para proporcionar herramientas y orientaciones necesarias para desempeñarse eficazmente en las funciones iniciales (Castro *et al.* 2022). Por lo que su ausencia o desconocimiento no solo dificulta la adaptación y calidad del sistema formativo en educación superior, sino que también evidencia la necesidad de mayor cumplimiento en el establecimiento de políticas institucionales que promuevan una integración más efectiva de los nuevos docentes con la comunidad académica (Clavijo-Cáceres y Balaguera-Rodríguez, 2020).

En términos de integración institucional, se observa una limitada participación de los docentes en espacios colectivos, especialmente los docentes en modalidad de honorario, lo que genera un bajo sentido de pertenencia hacia la institución. Esta desconexión, atribuida a una comunicación insuficiente con otros miembros de la comunidad universitaria, ha sido comúnmente reconocida como un obstáculo en la incorporación al entorno universitario (Padilla y Madueño, 2019).

Desde una perspectiva formativa, los nuevos docentes subrayan la importancia de acceder a programas de desarrollo profesional continuo. Estas instancias les permitirían fortalecer competencias relacionales, pedagógicas y evaluativas, contribuyendo a la mejora de la calidad de la enseñanza y una integración plena en el quehacer universitario. Por lo demás, es altamente comprobado que la formación continua se perfila como un eje central para garantizar un desarrollo profesional actualizado en los distintos ámbitos de especialización o desempeño (Benítez-Restrepo, 2020; Mula-Falcón *et al.* 2021). En paralelo, los docentes destacan la relevancia de la investigación como herramienta para innovar en la enseñanza y aportar al desarrollo institucional. No obstante, la falta de capacitación y tiempo de dedicación emergen como barreras recurrentes para integrar estas actividades en sus responsabilidades cotidianas.

Finalmente, el perfil del docente de nuevo ingreso en la Universidad Arturo Prat se caracteriza por un compromiso significativo con su labor y una motivación intrínseca hacia la enseñanza, lo que revela altos niveles de interés e inclinación genuina hacia la docencia. Sin embargo, su capacidad para afrontar los desafíos inherentes al ámbito académico se ve limitada por la falta de sistematización de actividades de apoyo. Por lo tanto, resulta relevante activar o mantener protocolos y estrategias constantes que favorezcan la inducción efectiva, el desarrollo profesional continuo y una gestión administrativa adecuada; tratándose de acciones que contribuirán no solo al fortalecimiento del profesorado, sino también a la mejora integral del sistema educativo universitario.

REFERENCIAS

- Bagur-Pons, S., Roselló-Ramón, M.R., Paz-Loudrido, B., y Verger, S. (2021). El enfoque integrador de la metodología mixta en la investigación educativa. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa, RELIEVE*, 27(1), 1-21. <http://doi.org/10.30827/relieve.v27i1.21053>
- Benítez-Restrepo, M. (2020). Cultura académica y enseñanza-aprendizaje en educación superior. Revisión de literatura. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 13, 1-23. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.ml3.caea>
- Bericat, E. (1998). “Estrategias y usos de la integración”. En: *La integración de los métodos cuantitativo y cualitativo en la investigación social*. Barcelona, Ariel, 103-145.
- Bonilla-García, M., y López-Suárez, A. (2016). Ejemplificación del proceso metodológico de la teoría fundamentada. *Cinta de Moebio*, 57, 305-315. <https://doi.org/10.4067/S0717-554X2016000300006>
- Brauer, S. (2021). Towards competence-oriented higher education: a systematic literature review of the different perspectives on successful exit profiles. *Education + Training*, 63(9), 1376-1390. <https://doi.org/10.1108/ET-07-2020-0216>
- Cardoza Sernaqué, M., Montenegro Camacho, L., Pulido Joo, L., García Farías, V., y Bellido Valdiviezo, O. (2023). Desarrollo de competencias investigativas en docentes universitarios: una revisión bibliográfica. *Revista Conrado*, 19(94), 328-333. <https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/3354>
- Carlos-Guzmán, J. (2021). Aportaciones de las buenas prácticas de enseñanza para el mejoramiento docente en educación superior. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 29(111), 1-30. <https://doi.org/10.14507/epaa.29.3905>
- Castro, L., Fonseca, G., Herrera, O., Cid, J., y Aillon, M. (2022). Perfil del formador de formadores: una revisión sistemática de literatura. *Educación y Educadores*, 25(1), 1-16. <https://doi.org/10.5294/edu.2022.25.1.4>
- Clavijo-Cáceres, D., y Balaguera-Rodríguez, A. (2020). La calidad y la docencia universitaria: algunos criterios para su valoración. *Revista de investigación desarrollo e innovación RIDI*, 11(1), 127-139. <https://doi.org/10.19053/20278306.v11.n1.2020.11688>
- Comisión Nacional De Acreditación, CNA-CHILE. (2023). *Criterios y Estándares de Calidad para la Acreditación Institucional y de Programas. Introducción*. <https://www.cnachile.cl/noticias/SiteAssets/Paginas/Forms/AllItems/INTRODUCCI%c3%93N%20A%20LOS%20CRITERIOS%20Y%20EST%c3%81NDARES%20DE%20CALIDAD%20DE%20LA%20EDUCACI%c3%93N.pdf>
- Corbin, J., y Strauss, A. (2015). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory* (4th ed.). SAGE Publications.
- Gaitán, C., y Jaramillo, L. (2022). La universidad y la sociedad de la información: tendencias y retos. *Nómadas*, 56, 193-209. [2023 https://doi.org/10.30578/nomadas.n56a10](https://doi.org/10.30578/nomadas.n56a10)
- Gutiérrez-Hinestroza, M., Silva-Sánchez, M., Iturralde-Kure, S., y Mederos, M. (2019). Competencias profesionales del docente universitario desde una perspectiva integral. *Revista Killkana Sociales*, 3(1), 1-14. https://doi.org/10.26871/killkana_social.v3i1.443

- Gutiérrez-Rico, D., Almaraz-Rodríguez, O., y Bocanegra-Vergara, N. (2019). Concepciones del docente en sus formas de percibir el ejercicio de la investigación desde su práctica. *Revista de investigación desarrollo e innovación RIDI* 10(1), 149-161. <https://doi.org/10.19053/20278306.v10.n1.2019.10019>
- Guzmán-Sanhueza, D., y Castillo-Leyton, A. (2022). Cambios en el proceso de enseñanza aprendizaje: Desafíos en la práctica docente desde análisis de carrera universitaria chilena. *Revista Educación*, 46(1), 1-16. <https://doi.org/10.15517/revedu.v46i1.45593>
- Huu Pham, D. (2021). The Professional Development of Academic Staff in Higher Education Institution. *Journal of Teacher Education for Sustainability*, 23(1), 115-131. <https://doi.org/10.2478/jtes-2021-0009>
- Jerez, O., Orsini, C., y Hasbún, B. (2016). Atributos de una docencia de calidad en la educación superior: una revisión sistemática. *Estudios Pedagógicos*, 42(3), 483-506. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052016000400026>
- Mantai, L., y Marrone, M. (2023). Academic career progression from early career researcher to professor: what can we learn from job ads. *Studies in Higher Education*, 48(6), 797-812, <https://doi.org/10.1080/03075079.2023.2167974>
- Martínez-Salgado, C. (2012). El muestreo en investigación cualitativa: Principios básicos y algunas controversias. *Ciência & Saúde Coletiva*, 17(3), 613-619. <https://doi.org/10.1590/S1413-81232012000300006>
- Mayring, P. (2000). Qualitative content analysis. *Forum: Qualitative Social Research*, 1(2), Art. 20. <https://doi.org/10.17169/fqs-1.2.1089>
- Moreira, M., Rumbo, B., Gómez, T., Bermejo, R., Ruiz M., Brito, N., Viana, M., y Almeida, M. (2023). Teachers' pedagogical competences in higher education: A systematic literature review. *Journal of University Teaching and Learning Practice*, 20(1), 90-123. <https://doi.org/10.53761/1.20.01.07>
- Mula-Falcón, J., Cruz-González, C., y Caballero, K. (2021). Los sistemas de evaluación docente y su impacto en el profesorado universitario. Una revisión sistemática. *REDU Revista de Docencia Universitaria*, 19(2), 91-109. <https://doi.org/10.4995/redu.2021.15841>
- Oficina Internacional de Educación, UNESCO. (2023). Visiones acerca de la transformación de la educación y del currículo. *Curriculum on the move. Notas temáticas*, 26. 1-6. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf00000386626>
- Onwuegbuzie, A. J., y Leech, N. L. (2006). Linking research questions to mixed methods data analysis procedures. *The Qualitative Report*, 11(3), 474-498. <http://www.nova.edu/ssss/QR/QR11-3/onwuegbuzie.pdf>
- Padilla, C., y Madueño, M. (2019). Reflexión sobre la práctica docente: Ruta de formación del profesor universitario chileno. *Revista Innova Educación*, 1(4), 422-437. <https://doi.org/10.35622/j.rie.2019.04.002>
- Pekkarinen, V., Hirsto, L., y Nevgi, A. (2020). The Ideal and the Experienced: University Teachers' Perceptions of a Good University Teacher and Their Experienced Pedagogical Competency. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 32(1), 13-30. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1259431.pdf>
- Pereira, Z. (2011). Los diseños de método mixto en la investigación en educación: Una experiencia concreta. *Revista Electrónica Educare*, 15(1), 15-29. <https://www.redalyc.org/pdf/1941/194118804003.pdf>
- Pérez-Escoda, N., Berlanga Silvente, V., y Alegre Rosselló, A. (2019). Desarrollo de competencias socioemocionales en educación superior: evaluación del posgrado en educación emocional. *Bordón*.

- Revista de Pedagogía*, 71(1), 97-113. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2019.64128>
- Piña Loyola, C., Seife Echevarría, A., Díaz Pérez, A., Pez Camerón, P., y Rodríguez Palacios, K. (2019). La formación del profesor universitario desde una dimensión humana. *Medisur*, 17(2), 262-269. <http://www.medisur.sld.cu/index.php/medisur/article/view/4122>
- Universidad Arturo Prat. (2020). *Modelo Educativo Institucional de la Universidad Arturo Prat. Guía orientadora para la comunidad universitaria*. Iquique, Eds. UNAP. https://www.unap.cl/prontus_unap/site/docs/20200630/20200630191503/modelo_educativo_institucional.pdf
- Vallejo, A. (2020). El papel del docente universitario en la formación de estudiantes investigadores desde la etapa inicial. *Educación Médica Superior*, 34(2), 1-20. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21412020000200017&lng=es&tlng=es.
- Véliz, M., & Bernasconi, A. (2019). Los académicos en la educación superior chilena: Una profesión en transición. En A. Carrasco y L. Flores. (Eds), *De la reforma a la transformación: Capacidades, innovaciones y regulación de la educación chilena* (pp. 323-346) Ediciones UC.
- Ventura Sosa, P. (2021). Perfil ético del docente universitario desde la valoración de estudiantes de educación. *Ciencia y Educación*, 5(1), 113-129. <https://doi.org/10.22206/cyed.2021.v5i1.pp113-129>
- Villa Sánchez, A. (2020). Aprendizaje Basado en Competencias: desarrollo e implantación en el ámbito universitario. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 18(1), 19-46. <https://doi.org/10.4995/redu.2020.13015>