

REVISTA ACADÉMICA  
**seys**

*Salud, Educación  
y Sociedad*



Semestral / Vol. 3 / Núm. 2 / Septiembre 2024

2

ISSN: 2796-986X



Beatriz Saranich  
"Palabras ahogadas, corazón a flote"  
Técnica: Óleo sobre lienzo - 50 x 60cm

# *Competencias profesionales del docente universitario. Facultad de Enfermería y Obstetricia. San Lorenzo, Paraguay, 2022*

*Professional Competencies of University Teachers. School of Nursing and Midwifery. San Lorenzo, Paraguay, 2022*

## *Autoras*

*Fátima Beatriz Sparling Pereir* - sparling404@gmail.com -

Universidad Nacional de Asunción, Facultad de Enfermería y Obstetricia, Carrera de Obstetricia, Coordinación de Investigación. San Lorenzo, Paraguay.

<https://orcid.org/0000-0002-1996-5385>

*Elena María Rodríguez Oliveira* - elenamariapy@hotmail.com -

Universidad Nacional de Asunción, Facultad de Enfermería y Obstetricia, Carrera de Obstetricia, Coordinación de Investigación. San Lorenzo, Paraguay.

<https://orcid.org/0000-0003-4378-1057>

RECIBIDO 29/04/2024

ACEPTADO 30/08/2024

## *Resumen*

Las competencias profesionales del y de la docente de nivel universitario permiten la integración tanto de los conocimientos científicos como de habilidades y capacidades vinculadas con el ejercicio de su profesión y promueven un desempeño profesional eficaz y eficiente dentro de un contexto social determinado. El objetivo de este trabajo fue determinar las competencias profesionales del y de la docente de la Facultad de Enfermería y Obstetricia, Universidad Nacional de Asunción del Paraguay, San Lorenzo, durante 2022. Se trata de un diseño de estudio observacional, analítico, de corte transversal, con enfoque cuantitativo. Para la recolección de datos se utilizó la base de datos correspondiente al año 2021 del personal docente, se analizó e interpretó por estadística descriptiva e inferencial. Las variables cualitativas se describieron por medio de tablas, se exploraron y analizaron asociaciones utilizando la prueba de chi cuadrado, nivel de significancia de 0,05. Resultados: 61% mujeres, promedio de edad 47,7 años, desviación estándar de  $\pm 8$ ; 25% enfermeras, 43% programa de posgrado maestría, experiencia docente 35% de 11 a 15 años; 68% docentes catedráticos; 16% docentes escalafonados; 45% departamento de enfermería casa central. La competencia profesional del docente universitario según orden de prioridad corresponde a gestión, seguida de docencia, en tanto, investigación y extensión fueron consideradas com-

plementarias o relegadas. Se evidenciaron asociaciones estadísticamente significativas entre las variables. El presente estudio es el primero realizado a nivel nacional, cuyos resultados sugieren la intervención en áreas de investigación y extensión para así lograr mayor significancia.

## ***Palabras clave***

---

- competencias profesionales;
- docente universitario/a

## ***Summary***

---

The professional competencies of university teachers allow the integration of scientific knowledge, skills and abilities related to the exercise of their profession and promote an effective and efficient professional performance within a given social context. The objective was to determine the professional competencies of university teachers. School of Nursing and Midwifery. San Lorenzo - Paraguay. 2022. Observational, analytical, cross-sectional, quantitative, cross-sectional study design. For data collection, the database corresponding to the year 2021 of the teaching staff was used, it was analyzed and interpreted by descriptive and inferential statistics, qualitative variables were described by means of tables, associations were explored and analyzed using the chi-square test, significance level of 0.05. Results: 61% women, average age 47.7 years, standard deviation  $\pm 8$ ; 25% nurses, 43% postgraduate master's degree

program, 35% teaching experience of 11 to 15 years; 68% professors; 16% tenured teachers; 45% central nursing department. The professional competence of university teachers according to order of priority corresponds to management, followed by teaching, while research and extension are considered complementary or relegated. Statistically significant associations were found between the variables. The present study is the first to be carried out at national level, and its results suggest that the results of this study are not statistically significant.

## ***Keywords***

---

- professional competencies;
- university teachers

## ***Introducción***

El docente del siglo XXI debe ser un agente de cambio en una sociedad globalizada. Por tanto, es responsable de formar a los y las profesionistas del futuro, los cuales tienen que cumplir estándares internacionales y actualizarse en lo profesional como en docencia con la finalidad de incrementar la calidad en la educación superior (Arias Gómez *et al.*, 2018). El docente universitario ha estado centrado en llevar adelante una enseñanza orientada al saber académico y expuesto a un mundo globalizado para dar respuesta a los nuevos retos de la sociedad del conocimiento. Ha afrontado las demandas de empleos y cambios exponenciales en los

estilos y modos de desempeñar la vida laboral, y ha enfrentado la utilización de las Tecnologías de la Información y Comunicación, así como la incidencia de las redes sociales y la continua transformación de la cultura (Medina Rivilla, Domínguez Garrido y Ribeiro Gonçalves, 2011). La función de un profesor o profesora universitario/a no puede ser enlistada de forma aislada. En buena parte dependen del escenario de actuación, además del contexto en que se pone en práctica. Se podrían establecer al menos cuatro escenarios interrelacionados entre sí, que serían concretamente centrados en la docencia, gestión, investigación y extensión. Ninguna de estas dimensiones es excluyente entre sí, ya que en muchas ocasiones son ejercidas de forma simultánea e incluso en escenarios similares (Huerta Solano y Mestanza Páez, 2018). Desarrollar el talento del personal docente universitario es un factor clave para la competitividad. La docencia, la investigación, la extensión, la gestión y el propio desarrollo personal son las competencias profesionales que un académico o una académica puede desarrollar durante su carrera (Yáber Oltra y Alfonso, 2011).

El docente universitario o la docente universitaria no solo “actúa” en el microescenario, donde alcanza mayor relevancia en su función docente, sino también en la investigación, gestión y extensión, con lo cual extiende el escenario a su actuación institucional. Es evidente que estos escenarios no pueden analizarse de manera aislada, ya que cada uno está estrechamente relacionado con el resto y con las funciones a desarrollar. Así, es necesario considerar los escenarios de actuación profesional y las funciones del profesor universitario o profesora universitaria (Mas Torelló y Olmos Rueda, 2016). Arocena y Sutz indican que conjugar “enseñanza, investigación, extensión y otras actividades en el medio formula nuevos modelos de universidad en pro del Desarrollo Humano Sustentable” (2016: 5). El desafío es promover una enseñanza para contextos diversos

y combinar educación y trabajo. Las instituciones de educación superior son actores claves en el tejido social debido a la docencia, la investigación y la extensión, que les ayudan a cumplir la misión al vincularse con el entorno (Seañez Martínez y Guadarrama Atrizco, 2022).

Martínez Iñiguez, Tobón y Soto Curiel (2021) mencionan que es necesario repensar y revalorar el rol social de la educación superior, pues sus funciones sustantivas deben proyectarse más allá de la docencia, la investigación, la gerencia o la extensión universitaria. Implica serias transformaciones en modelos y sistemas educativos que prioricen la formación de profesionales con nuevas competencias para trabajos que aún no existen. El objetivo fue determinar las competencias profesionales del docente universitario de la Facultad de Enfermería y Obstetricia de la Universidad Nacional de Asunción, de la ciudad de San Lorenzo, Paraguay, durante el año 2022.

## *Materiales y Métodos*

Se trató de un diseño de estudio observacional, descriptivo, analítico de corte transversal, enfoque cuantitativo. La muestra estuvo constituida por 215 docentes de la Facultad de Enfermería y Obstetricia de la Universidad Nacional de Asunción, casa central y filiales. Muestreo probabilístico estratificado. Criterios de inclusión: docentes catedráticos/técnicos, directores de carreras, de ambos sexos, de todas las edades. Se solicitó permiso y autorización a través de una nota dirigida a la encargada de Despacho del Decanato, en la que se explicaba el propósito y objetivo de la investigación. Una vez obtenida la autorización, se solicitó al Departamento de Talento Humano la base de datos de la nómina de docentes a través de

una nota. Como instrumento de investigación se utilizó un cuestionario preestablecido tipo escala de Likert, publicado por Gutiérrez Hinstroza *et al.* (2019), que se adaptó al contexto y realidad académica de la institución. La carga y tabulación de los datos obtenidos fueron almacenados en una planilla electrónica del programa Microsoft Excel, guiada por el cuestionario para su posterior análisis en el programa estadístico SPSS (software con licencia) y Epi Info 7.2.5.0 (software libre). Se realizó la interpretación y análisis por estadística descriptiva e inferencial. Para la descripción de las variables numéricas se presentó por medio de la medida de tendencia central (media) y medida de dispersión (desviación estándar), mientras que las variables cualitativas se describieron por medio de tablas de frecuencia y porcentaje, de forma tal de generar datos ordenados y agrupados. La asociación entre variables cualitativas se realizó por medio de la prueba chi-cuadrado, estableciendo un nivel de significación del 5% ( $p < 0,05$ ). Las limitaciones del estudio fueron la falta de datos cualitativos que permitieran entender en profundidad por qué los sujetos valoran las competencias tal como lo hicieron. Otra limitación se debe al instrumento utilizado, que ofrece un número establecido de competencias, lo cual merece ser estudiado en otras competencias profesionales debido a la demanda actual en educación.

## Resultados

La edad media es de 47,7 años, desviación estándar de  $\pm 8$ ; según el sexo 61%, IC95 53,59% - 67,05% corresponde al sexo femenino y 39% IC95 32,95% - 46,41% al sexo masculino. Para los datos profesionales, la formación académica de los y las participantes del estudio en su mayoría

es en Enfermería, en un 25%. En segundo lugar, se encuentra la formación en Obstetricia, con 13%, aunque se puede observar otras profesiones y hasta más de una profesión. En tanto, en términos de formación de posgrado, se observa que un 43% cuenta con una maestría y un 39% cuenta con una especialización. El programa de posgrado con que cuenta la mayoría de los y las docentes es en Didáctica Universitaria, calidad educativa y Ciencias de la Educación, con un 18%A; salud pública, 8%; y un 65% transitó otros programas de posgrado. La experiencia docente, en un 35%, es de 11 a 15 años; 22%, de 6 a 10 años; 18%, de 16 a 20 años; 13%, de 21–25 años; 5%, de 26 años o más. En términos de categoría docente, un 32% son docentes técnicos/as; 68%, docentes catedráticos/as. Un 32% de docentes cuenta con más de una categoría, mientras que el 80% cuenta sin ningún escalafón. Un 16% de los y las docentes son profesores/as asistentes; 45% pertenece al departamento de enfermería y 29% se ubica en ambos departamentos. El mayor porcentaje corresponde a casa central, con un 52% (Tabla 1).

**Tabla 1.** Distribución de docentes universitarios/as de la Facultad de Enfermería y Obstetricia. n = 215

Datos Generales	N	X	DE
Edad	215	47,7	±8
	<b>n</b>	<b>%</b>	<b>IC<sub>95%</sub></b>
Femenino	130	61	53,59% - 67,05%
Masculino	85	39	32,95% - 46,41%
<b>Datos Profesionales</b>			
Profesión			
Obstetra	28	13	
Enfermero/a	53	25	
Enfermero/a; Obstetra	26	12	
Médico/a	23	11	
Bioquímico/a	15	7	
Otros	53	24	
Más de una profesión	18	8	
<b>Formación de posgrado</b>			
Especialización	92	39	
Maestría	98	43	
Doctorado	10	5	
Otros	28	13	
<b>Programa de posgrado</b>			
Didáctica Universitaria, Calidad educativa y Ciencias de la Educación	39	18	
Salud pública	17	8	
Administración Hospitalaria, enfermería, gerencia de sistemas y servicios de salud	9	4	
Investigación en Salud, Psicología clínica, Didáctica superior en salud, Cuidados críticos del adulto	6	3	
Gineco-Obstetricia	5	2	
Otros programas de posgrado	139	65	
<b>Experiencia docente</b>			
≥ 5	15	7	
6 - 10	47	22	
11-15	75	35	
16 -20	39	18	
21 - 25	28	13	
26 años o más	11	5	
<b>Categoría docente</b>			
Directivos/as	4	2	
Coordinadores/as	34	16	
Docente Catedrático/a	84	39	

Docente Técnico/a	93	43	<b>DE</b>
Con más de una categoría	69	32	±8
Sin más de una categoría	146	68	IC <sub>95%</sub>
<b>Escalafón docente</b>			53,59% - 67,05%
Titular	3	1	32,95% - 46,41%
Adjunto/a	6	3	
Asistente	35	16	
Ninguna	171	80	
<b>Departamento</b>			
Enfermería	97	45	
Obstetricia	56	26	
Ambos	62	29	
<b>Sede</b>			
Central	113	52	
Filial	97	45	
Ambas	5	3	

Fuente: Datos obtenidos por la autora.

**Tabla 2.** Distribución numérica y porcentual de docentes sobre competencias profesionales en docencia. Facultad de Enfermería y Obstetricia. n = 215

Competencia en Docencia	Siempre		Casi siempre		A veces	
	f <sub>x</sub>	%	f <sub>x</sub>	%	f <sub>x</sub>	%
Dominio de la disciplina	4	26	-	-	-	-
Formación pedagógica	3	19	1	6	-	-
Capacidad de realización	2	12	2	12	-	-
Creatividad	-	-	3	19	1	6

**Tabla 3.** Distribución numérica y porcentual de docentes según competencias profesionales en investigación. Facultad de Enfermería y Obstetricia. n = 215

Competencia en Investigación	Siempre		Casi siempre		A veces		Casi nunca		Nunca	
	f <sub>x</sub>	%	f <sub>x</sub>	%	f <sub>x</sub>	%	f <sub>x</sub>	%	f <sub>x</sub>	%
Producción	42	20	-	-	-	-	-	-	1	10
Investigación formativa	-	-	-	-	2	20	-	-	-	-
Desarrollo de la investigación	-	-	1	10	-	-	2	20	-	-
Aplicación	-	-	-	-	1	10	1	10	-	-

**Tabla 4.** Distribución numérica y porcentual de docentes universitarios según competencias profesionales en extensión. Facultad de Enfermería y Obstetricia. n = 215

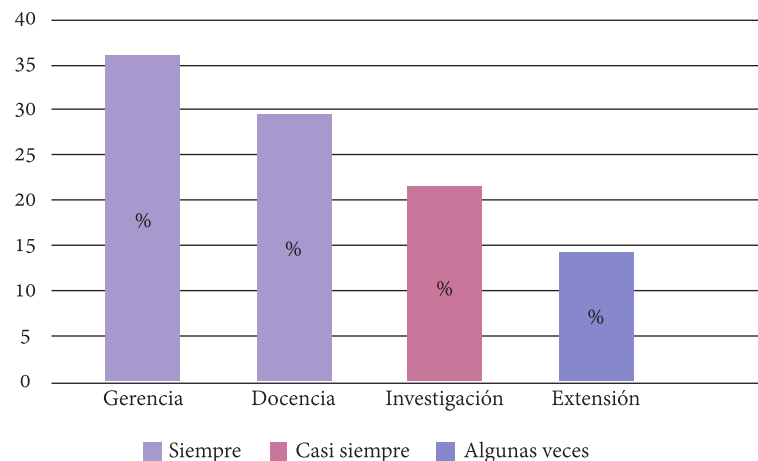
Competencia en Extensión	Siempre		Casi siempre		A veces	
	f <sub>x</sub>	%	f <sub>x</sub>	%	f <sub>x</sub>	%
Interacción social	1	7	1	7	1	7
Acción comunitaria	1	7	2	13	-	-
Desarrollo de relaciones	2	13	-	-	1	7
Gerenciamiento de proyectos	-	-	1	7	3	19
Desarrollo de redes	-	-	2	13	-	-

**Tabla 5.** Distribución numérica y porcentual de docentes universitarios según competencias profesionales en gerencia. Facultad de Enfermería y Obstetricia. n = 215

Competencia en Gerencia	Siempre	
	f <sub>x</sub>	%
Contribuye al desarrollo y buen funcionamiento de la institución	5	55
Aplica estrategias de gestión que favorezcan la integración y el trabajo colaborativo de los equipos docentes	4	45

Corresponde a competencias profesional global, donde el o la docente cuenta 36% siempre en competencias en gerencia y 29% siempre en docencia, seguidamente de 21% casi siempre con competencias investigativas, por tanto, 14% a veces con competencias de extensión (Figura 1).

**Figura 1.** Distribución porcentual de docentes universitarios/as según competencias profesionales



Respecto a la tabla de contingencia entre las variables docencia e investigación, 96 docentes universitarios/as cuentan algunas veces con competencias profesionales en investigación, otros 48 docentes siempre cuentan con competencias profesionales en investigación. Se verificó si estas diferencias entre las proporciones son debido al azar o no, en tanto se aplicó prueba Chi-cuadrado de Pearson y se obtuvo un valor de 128,109 con un  $gl= 8$  y un  $p\text{-valor}= 0,000$ . Debido a que el  $p\text{-valor}$  es menor al nivel de significancia de 0,05, se concluye que existe asociación entre docencia e investigación en docentes universitarios/as de la Facultad de Enfermería y Obstetricia de la Universidad Nacional de Asunción en el período 2022 a un nivel de significancia del 5% (Tabla 6).

**Tabla 6.** Competencia profesional de docentes según competencia profesional en investigación

Docencia	Investigación					TOTAL
	Nunca	Casi nunca	Algunas veces	Casi siempre	Siempre	
Algunas veces	0	4	14	0	0	18
Casi siempre	4	10	65	6	4	89
Siempre	0	0	17	43	48	108
<b>Total</b>	4	14	96	49	52	215

Chi cuadrado de Pearson: 128,109,  $p= 0,000$  ( $p<0,05$ )

Con relación a docencia y extensión, se encontró que 92 docentes cuentan algunas veces con competencias profesionales en extensión, mientras que 85 docentes casi siempre cuentan con competencias profesionales en extensión. Así también se verificó si estas diferencias entre las proporciones son debido al azar y se aplicó la prueba estadística Chi-cuadrado de Pearson. Así, se obtuvo un valor de 59,216,  $gl= 6$  y  $p\text{-valor}= 0,000$ . Debido a que el  $p\text{-valor}$  es menor al nivel de significancia de 0,05 se concluye que existe asociación entre docencia y extensión en docentes universitarios/as (Tabla 7).

Tabla 7. Competencia profesional de docentes según competencia profesional en extensión

Docencia	Extensión				TOTAL
	Casi nunca	Algunas veces	Casi siempre	Siempre	
Algunas veces	0	18	0	0	18
Casi siempre	4	47	38	0	89
Siempre	8	27	47	26	108
<b>Total</b>	12	92	85	26	215

Chi cuadrado de Pearson: 59,216,  $p=0,000$  ( $p<0,05$ )

Correspondiente a la relación entre docencia y gerencia, se encontró que 90 docentes cuentan algunas veces con competencias profesionales en gerencia y que 71 docentes siempre tienen competencias profesionales en gerencia. Así también se verificó si estas diferencias entre las proporciones son debido al azar y se aplicó la prueba estadística Chi-cuadrado de Pearson. Se obtuvo un valor de 39,485,  $gl=6$  y  $p\text{-valor}=0,000$ . Debido a que el  $p\text{-valor}$  es menor al nivel de significancia de 0,05, se concluye que existe asociación entre docencia y gerencia entre los docentes universitarios/as (Tabla 8).

Tabla 8. Competencia profesional de docentes según competencia profesional en gerencia

Docencia	Extensión				TOTAL
	Casi nunca	Algunas veces	Casi siempre	Siempre	
Algunas veces	0	18	0	0	18
Casi siempre	4	47	38	0	89
Siempre	8	27	47	26	108
<b>Total</b>	12	92	85	26	215

Chi cuadrado de Pearson: 39,485,  $p=0,000$  ( $p<0,05$ )

## Discusión

La muestra estuvo compuesta por 215 docentes, cuya media de edad ronda los 47,7, desviación estándar de  $\pm 8$ ; según el sexo 61%, IC95 53,59% - 67,05% corresponde al sexo femenino y 39% IC95 32,95% - 46,41% al sexo masculino. Para los datos profesionales, la formación académica de los y las participantes del estudio es en su mayoría en Enfermería (25%), seguido de Obstetricia (13%), aunque se pueden observar otras profesiones y más de una profesión. En tanto, en la formación de posgrado se observa que un 43% realizó una maestría, mientras que un 39% cursó una especialización. El programa de posgrado con que cuenta la mayoría de los y las docentes es Didáctica Universitaria, con un 18%, Calidad educativa y Ciencias de la Educación (18%), Salud pública (8%) y un 65% atravesó otros programas de posgrado. Un 35% presenta una experiencia docente de 11 a 15 años; 22%, de 6 a 10 años; 18%, de 16 a 20; 13%, de 21 a 25 años; 7%  $\geq 5$ ; y 5%, de 26 años o más. En términos de categoría docente, se puede observar que el 32% son docentes técnicos/as y el 68% docentes catedráticos/as. Asimismo, el 36% de docentes cuenta con más de una categoría; el 16% son profesores o profesoras asistentes; el 45% pertenece al Departamento de Enfermería y el 29% a ambos departamentos. El mayor porcentaje corresponde a Casa Central, con un 52%. Se resalta que el 53,4% corresponde al sexo masculino, aunque se puede inferir que las mujeres ganarán mayor espacio. Un 12,6% tiene edades entre 24 y 30 años; 19,6%, entre 31 y 44 años; 24,6%, entre 45 y 51 años; un 23,7% es mayor de 50 años (Resultado de la Encuesta a Docentes de la Universidad Nacional de Asunción, 2012). Similar trabajo realizaron Surdez Pérez, Magaña Medina y Sandoval Caraveo (2017), quienes mencionan que la edad promedio es de 48 años y que, con rela-



ción a la antigüedad, el promedio de años laborados es de 18,5. Perines Véliz (2020) obtuvo como resultado en años de experiencia de 0 a 5 años, de 6 a 15, más de 20 años de experiencia, muy similar a esta investigación. Los impactos de la formación académica de posgrado se manifiestan en la promoción a cargos académicos, mayor prestigio profesional y social, así como mayores competencias para la docencia, mientras que las competencias para la investigación, la vinculación social y la gestión solo han sido adquiridas medianamente (Orozco Inca, Guerra Orozco y Guerra Breña, 2021). La antigüedad promedio como docente es de  $10 \pm 7$  años (Torales *et al.*, 2018).

En términos de la competencia en docencia, un 26% cuenta con dominio de la disciplina; 19%, con formación pedagógica; 12%, con capacidad de realización; 19%, con creatividad. Andrés (2021) señala que el profesor o profesora universitario/a debe acreditar suficiente dominio de su disciplina y en las áreas transversales e interdisciplinarias; debe demostrar competencias comunicativas que le faciliten expresarse con claridad; cierto dominio de las tecnologías de información y comunicación; debe saber escuchar e interactuar con los otros; debe tener suficiente nivel de destrezas en la planificación, diseño y programación de procesos docentes, así como un amplio conocimiento de las metodologías de enseñanza-aprendizaje, selección y creación de materiales de apoyo a los aprendizajes y destrezas en la utilización de recursos didácticos; dominio de destrezas en la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes. Para Barbón Pérez, Apao Díaz y Añorga Morales (2014), la profesionalización pedagógica es el proceso pedagógico fundamental, continuo, que atiende la integridad de los sujetos, tiende a desarrollar y consolidar las competencias por aproximaciones sucesivas al establecer diferentes niveles de profesionalidad, para la vida social y profesional, de acuerdo con los

requerimientos de la sociedad. Rojas González (2017) manifiesta que la profesionalización de los y las docentes universitarios/as es como un proceso, una actividad que se explica mediante un sistema de acciones, operaciones y tareas, encaminadas al logro de un objetivo, de acuerdo con las necesidades, motivos e intereses de los sujetos. Similar investigación se llevó adelante durante la pandemia (Medina de Samudio y Vera de Wood, 2022). Muchos y muchas docentes tuvieron la gran oportunidad de reinventarse y buscar distintas maneras de innovar en sus prácticas pedagógicas, el desafío de mejorar y demostrar todo el talento y creatividad. De igual modo, debieron replantear el plan de clases, de una modalidad presencial a una virtual. Conjuntamente, se debió asumir un nuevo rol sobre la escasa o nula experiencia en el manejo de las herramientas tecnológicas. Los nuevos escenarios invitaron a recapacitar y a repensar la educación del futuro, a fortalecer el desarrollo de habilidades y destrezas requeridas para hacer frente a una sociedad desafiante con nuevas y desafiantes transformaciones (Medina de Samudio y Vera de Wood, 2022). Con respecto a la competencia en investigación, se puede observar que un 20% cuenta con producción científica, el 20% tiene formación investigativa, el 20% desarrolla investigación, mientras que tan solo el 10% aplica las competencias en investigación. Asimismo, en el estudio de Díaz Larenas *et al.* (2015), se menciona que 65% de los y las docentes universitarios/as plantean enseñar herramientas investigativas a sus estudiantes, pero solo el 28% señala que está formando a futuros investigadores e investigadoras. Los futuros y las futuras docentes deben conocer con detalle la investigación, lo que incluye tomar conciencia de su utilidad, aprender a investigar y también adquirir el hábito de consultar investigación científica. También refiere que los profesores y profesoras en ejercicio deben tener la posibilidad de asistir a cursos de formación que aborden investigaciones,

donde se les permita debatir sobre hallazgos de estudios provenientes de distintos tipos de publicaciones (Perines Véliz, 2018). Por otra parte, la investigación, al mismo tiempo que acrecienta el conocimiento científico, permite a la universidad resolver problemas de su entorno y fortalecer el vínculo con la sociedad a través de la acción científica, como uno de sus propósitos fundamentales, además de ser un capital intelectual (Quezada Castro *et al.*, 2020). También se menciona la necesidad de fortalecer las competencias investigativas de los y las docentes, para construir sus prácticas pedagógicas cotidianas en un ambiente investigativo, para la innovación educativa y por su autoformación como profesionales (Chacín Suárez, 2018). La universidad requiere de un plantel docente con alto grado de competencia investigativa y cultura científica que posibilite emprender procesos de investigación en concordancia con las necesidades de la sociedad (León Marrou, 2022). La trayectoria investigativa del profesor o la profesora se debe valorar tanto en relación con su formación disciplinar como con los proyectos de investigación en los que participa, así como el número de artículos científicos publicados en revistas indexadas en bases de datos con alto impacto (Fernández Lamarra y Coppola, 2012).

En lo relativo a la competencia en extensión, un 7% de los y las docentes cuenta con interacción social; un 19% gerencia proyectos; el 13% desarrolla relaciones y redes de acción comunitaria. Gutiérrez Hinestroza *et al.* (2019) expresan que se logra promover de manera competente una interacción social favorable, seguida de gerenciamiento de proyectos comunitarios, lo cual revela que es necesario reorientar las actividades gestoras de planes con carácter institucional proyectadas hacia la comunidad. Es decir, se evidencian debilidades para abordar la realidad comunitaria por medio de proyectos donde la institución pueda gerenciar la integración y vinculación con su entorno. Cabe destacar la proyección social, los pro-

gramas y proyectos que resulten adecuados a las demandas sociales del entorno y transformarlas en propuestas de acción viables y sostenibles para un beneficio comunitario (Conti, 2020). Los investigadores Núñez Pérez, Álvarez Fonte y Márquez Ríos (2016) proponen una estrategia pedagógica para el desarrollo de la extensión universitaria en la formación inicial de la carrera, mediante proyectos como vía para implementar acciones a corto, mediano y largo plazo, a fin de potenciar la formación integral en los y las estudiantes. Ello contribuye no solo a la apropiación de conocimientos acerca de la profesión, la formación de sentimientos y valores, sino que también proporciona herramientas para solucionar con creatividad e independencia los problemas de la profesión y aplica instrumentos de exploración e interpretación para la adecuada comprensión, orientación y manejo de las problemáticas sociales identificadas. Wurstén (2018) indica que la universidad, en tanto institución de producción y circulación de la ciencia, sostiene vínculos principalmente a partir de la extensión, entendida como espacio simbólico de interfaz entre los sectores a partir del cual se generan procesos de producción y circulación de los conocimientos científico-técnicos. La extensión universitaria tiene como propósitos devolver a la comunidad lo que se recibe en forma de conocimientos o servicios y vincular con la sociedad, a fin de formar el sentido de responsabilidad y fortalecer la relación universidad-comunidad (Conti, 2020). Ramírez Quintero y Zambrano Buitrago (2016) manifiestan que el 88% de los y las docentes no realiza extensión, lo cual impacta de manera directa en la eficacia de la actividad docente, si se parte de que las funciones sustantivas conforman un sistema integrado e indisoluble de generación y transferencia del conocimiento. En relación con las competencias de extensión, resultan disminuidas. El o la docente debe internalizar que, a través de la extensión, se justifica la pertinencia

y el compromiso social de la universidad con la comunidad. La acción comunitaria permite la detección de potencialidades existentes que posee la comunidad y que pueden ser aprovechadas por los y las docentes para la contextualización y desarrollo del proceso pedagógico, de forma tal que prepare al o a la estudiante para la vida (Gutiérrez Hinestroza *et al.*, 2019). En cuanto a competencia en gerencia, el 55% de los sujetos de estudio respondieron que contribuyen al desarrollo y funcionamiento de la institución, mientras que el 45% restante sostuvo que aplica estrategias de gestión para los y las docentes para la integración y el trabajo colaborativo. Las tareas de gestión pueden distinguirse entre “gestión académica” (como cargos unipersonales en secretarías, decanatos o rectorado) y “gestión de la enseñanza” (con reuniones de departamento, comisiones, áreas, asignaturas, equipos de trabajo para formular o modificar planes de estudio, entre otros) y también implica puestos unipersonales (coordinación de titulaciones, carreras, prácticas, etcétera). Sin embargo, ninguno de los dos casos de gestión de la enseñanza goza del reconocimiento y prestigio que se atribuye al ejercicio de la gestión académica (Walker, 2016). Los y las docentes con funciones de dirección deben contar con competencias para la gestión académica y administrativa, las cuales son adicionales a las relacionadas con los procesos sustantivos (docencia, investigación y extensión). Solo el personal docente que conozca a fondo los procesos de gestión de la calidad educativa y se comprometa con su mejora continua es capaz de contribuir en la determinación de las oportunidades de mejora del desempeño de la institución (Orozco Inca *et al.*, 2021). En contraste con un estudio multivariado, los resultados obtenidos indicaron una media de 4,6 en sentido de pertenencia institucional (Esteban Moreno *et al.*, 2012). En cuanto a las competencias para trabajar en equipo, únicamente se nombran. La docencia todavía se conceptualiza como un

trabajo en solitario, porque, a fin de cuentas, es el o la docente quien está solo/a frente a sus estudiantes. En cambio, la investigación –y más aún la gestión– se entienden como trabajo en equipo, aunque precisamente tener que aceptar las formas de trabajar de otros y otras es una posible fuente de conflicto (Monereo y Domínguez, 2014).

En relación con las variables de docencia e investigación, se encontró que 96 docentes cuentan algunas veces con competencias profesionales en investigación, mientras que otros 48 docentes siempre cuentan con competencias profesionales en investigación. Se verificó si estas diferencias entre las proporciones son debido al azar o no y en la aplicación de la prueba Chi-cuadrado de Pearson se obtuvo un valor de 128,109 con un  $gl= 8$  y un  $p\text{-valor}= 0,000$ . Debido a que el  $p\text{-valor}$  es menor al nivel de significancia de 0,05, se concluye que existe asociación entre docencia e investigación en docentes universitarios/as de la Facultad de Enfermería y Obstetricia de la Universidad Nacional de Asunción en el período 2022 a un nivel de significancia del 5%. El tiempo de trabajo académico vinculado entre docencia e investigación encuentra su correlato en su menor presencia en competencias de investigación (Rodríguez Jaume, González Río y Albert Guardiola, 2014). A diferencia de Orozco, la relación entre docencia e investigación señala que está limitada por la formación en posgrado, así como por la insuficiente promoción y reconocimiento del desarrollo profesional (Torales *et al.*, 2018). Nos indica que muchos profesores y muchas profesoras se valoran de manera semejante en cuanto a su competencia docente y a su competencia investigadora (Tesouro *et al.*, 2014). Los y las docentes no solo investigan, sino que también conjugan estas actividades con su función principal, la enseñanza, además del desarrollo de habilidades de gestión institucional (Aravena Gaete y Garín Saillán, 2021). Con relación a docencia y extensión, se encontró que 92 docentes cuentan

algunas veces con competencias profesionales en extensión y 85 docentes casi siempre cuentan con competencias profesionales en extensión. Así, también se verificó si estas diferencias entre las proporciones son debido al azar y se aplicó la prueba estadística Chi-cuadrado de Pearson, según la cual se obtuvo un valor de 59,216,  $gl= 6$  y  $p\text{-valor}= 0,000$ . Debido a que el  $p\text{-valor}$  es menor al nivel de significancia de 0,05 se concluye que existe asociación entre docencia y extensión en docentes universitarios y universitarias. Es significativo cómo la extensión universitaria y la docencia promueven la iniciativa y la creatividad, al unir la teoría con la práctica, pese a lo cual no se identifica un impacto social. Tanto Conti (2020) como Jim Wu y Shen (2016) manifiestan que, mediante la articulación de las funciones básicas universitarias, como la docencia, la investigación, la extensión, la vinculación y los servicios, se observa el abordaje de los problemas del mundo real. Así, se produce un cambio en la cultura universitaria.

En torno a la relación entre docencia y gerencia, se encontró que 90 docentes cuentan algunas veces con competencias profesionales en gerencia; 71 docentes siempre tienen competencias profesionales en gerencia. Así, también se verificó si estas diferencias entre las proporciones son debido al azar y se aplicó la prueba estadística Chi-cuadrado de Pearson, tras lo cual se obtuvo un valor de 39,485,  $gl= 6$  y  $p\text{-valor}= 0,000$ . Debido a que el  $p\text{-valor}$  es menor al nivel de significancia de 0,05 se concluye que existe asociación entre docencia y gerencia entre los y las docentes universitarios/as. Los y las docentes que han podido acceder a cargos académicos superiores han adquirido mayor prestigio profesional y social, así como mayores competencias para la docencia (Orozco Inca *et al.*, 2021). Participar activamente en la dinámica académico-organizativa de la institución presenta significatividad estadística (Mas Torelló y Olmos Rueda, 2016). Para Ticona Aguilar (2014), existe correlación significativa con

un valor de  $Rho = 0,67$  entre la evaluación de la gestión académica y competencias docentes. La gestión se percibe como una tarea poco autónoma y donde se impone la coordinación con otros y otras. Esto puede explicar la configuración de equipos docentes que trabajan conjunta y coordinadamente y se responsabilizan de la calidad de la enseñanza que ofrecen. Intentan potenciar la formación, el seguimiento y la evaluación como unidad de gestión de la docencia (Monereo y Domínguez, 2014). En el sistema de gestión se integran procesos académicos y administrativos que deben ofrecer capacidades de desarrollo para la investigación, la extensión y la docencia por parte de los miembros del personal académico (Ramírez Quintero y Zambrano Buitrago, 2018). En España, la gestión todavía es la cenicienta entre las funciones del profesorado universitario: los y las docentes competentes bajo estudio están convencidos y convencidas de que se enseña mejor si se investiga, pero no parece que consideren que se investiga y enseña mejor si se gestiona mejor (Monereo y Domínguez, 2014).

Al consultar al profesorado universitario de la Universidad Autónoma de Nayarit acerca de en qué grado dedica su tiempo a funciones como la docencia, la investigación, la gestión, la tutoría y el desarrollo de proyectos, se observó que la mayoría de los y las docentes dedican su jornada a las funciones de docencia (88,7%) en primer lugar, seguida de la gestión (46,8%) y en tercer lugar prevalecen las funciones de tutoría (40,3%). Se observa que existe una fuerte resistencia por parte de los y las docentes a atender funciones tanto de elaboración y desarrollo de proyectos como de investigación (Lomelí Gutiérrez, 2016). En el caso de los profesores y las profesoras de la Universidad Autónoma de Barcelona, se puede apreciar que la docencia e investigación se presentan como dos caras deseables de una misma moneda, la gestión se

considera un mal menor, un tributo que debe pagarse a la institución (Monereo y Domínguez, 2014).

## ***Conclusión***

En función de la naturaleza de ambas carreras, la mayoría corresponde al sexo femenino y la edad media es de 47,7 años. En cuanto a la formación académica, prevalecen los enfermeros y las enfermeras, Casa Central. En términos de programa de posgrado, la mayoría presenta una maestría y en lo relativo a la experiencia docente, va de 11 a 15 años, categoría docente catedrático, sin escalafón docente.

En la presente investigación se constató que los y las docentes universitarios/as desarrollan todas las competencias, es decir, de docencia, investigación, extensión y gestión. En este sentido, es necesario aclarar que la gestión prima ante las demás. Esto pareciera contradictorio, pues todo docente se inicia en la docencia universitaria en el cargo de encargado o encargada de cátedra. Luego, con el transcurrir de los años accede al escalafón docente, como así también a cargos gerenciales. Es paradójico que la investigación y extensión sean relegadas, pues ellas son los fines de la Universidad Nacional de Asunción.

Se concluye que la competencia profesional desarrollada por los y las docentes universitarios/as de la Facultad de Enfermería y Obstetricia corresponde a la gestión.

## ***Conflicto de interés***

Las autoras declaran no tener conflicto de interés.

## ***Contribución de las autoras***

Fátima Beatriz Sparling Pereira: concepción, diseño del estudio, recolección de datos, redacción del borrador del artículo hasta la versión a publicar.

Fátima Beatriz Sparling Pereira y Elena María Rodríguez Oliveira: análisis e interpretación de datos, discusión de los resultados, redacción del manuscrito y revisión de la versión final.

## ***Financiamiento***

Ninguno

## Bibliografía

Andrés, J. M. (2021). La formación de formadores en la Educación Superior. *Revista de Docencia Universitaria*, 10(2), 211-224.

Aravena Gaete, M., Garín Saillán, J., (2021). Evaluación del desempeño docente: una mirada desde las agencias acreditadoras. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 25(1), 297-317. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v25i1.8302>

Arias Gómez, M. L.; Arias Gómez, E.; Arias Gómez, J.; Ortiz Molina, M. M.; Garza García, M. G. C. (2018). Perfil y competencias del docente universitario recomendados por la UNESCO y la OCDE. *Cuadernos de educación y desarrollo, servicios académicos intercontinentales SL*, 96.

Arocena, R. y Sutz, J. (2016). *Universidades para el desarrollo*. París y Montevideo: Editorial UNESCO.

Barbón Pérez, O. G.; Apao Díaz, J.; Añorga Morales, J. (2014). Clasificación de los procesos de profesionalización pedagógica en Ciencias Médicas. *Revista Habanera de Ciencias Médicas*, 13(3), 511-521. <http://scielo.sld.cu/pdf/rhcm/v13n3/rhcm16314.pdf>.

Chacín Suárez, R. (2018). Competencias investigativas del docente universitario en tiempos postmodernos: aportes transteoréticos en el campo de las Ciencias de la Educación. *Apuntes de Ciencia & Sociedad*, 8(1), 21-31. <https://doi.org/10.18259/acs.2018003>.

Conti, R. C. (2020). Extensión universitaria: su aporte en la formación de los estudiantes del último curso de las carreras de grado de la Universidad Iberoamericana, Sede San Lorenzo, año 2018. *Rev. cient. estud. Investig.*, 9(1), 40-56. <http://revista.unibe.edu.py/index.php/rcei/article/view/492/415>

Díaz Larenas, C. H.; Solar Rodríguez, M. I.; Soto Hernández, V.; Conejeros Sola, M. y Vergara Morales, J. (2015). Temas Clave en la Formación de Profesores en Chile desde la Perspectiva de Docentes y Directivos. *Revista Complutense de Educación*, 26(3), 543-569. [https://doi.org/10.5209/rev\\_rced.2015.v26.n3.44300](https://doi.org/10.5209/rev_rced.2015.v26.n3.44300).

Esteban Moreno, R.; Laínez de Cañas, A.; Menjívar de Barbón, S.; Monroy Flores, S. y Quan Martínez, V. Competencias docentes del profesorado de la carrera de Medicina de la Universidad de El Salvador. *REDU, Revista de Docencia Universitaria*, 2012, 10(2), 103-117.

Fernández Lamarra, N. y Coppola, N. (2012). Aportes para la Reflexión sobre la Evaluación de la Función Docente Universitaria. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 5(1e), 106-119. <https://bit.ly/3mePLbR>

Gutiérrez Hinestroza, M.; Silva Sánchez, M.; Iturralde Kure, S. y Mederos Machado, M. C. (2019). Competencias profesionales del docente universitario desde una perspectiva integral. Artículo de Investigación. *Revista Killkana Sociales*, 3(1), 1-14. DOI: [https://doi.org/10.26871/killkana\\_social.v3i1.443](https://doi.org/10.26871/killkana_social.v3i1.443)

Huerta Solano, C. I. y Mestanza Páez, R. (2018). La importancia de la investigación en la docencia. En K. Delgado, W. F. Gadea y S. V. Quiñonez (Coords.), *Rompiendo Barreras en la Investigación* (pp. 31-55). Machala: Editorial UTMACH.

Jim Wu, Y. C. y Shen, J. P. (2016). Educación superior para el desarrollo sostenible: una revisión sistemática. *Revista internacional de sostenibilidad en la educación superior*, 17(5), 633-651. <https://doi.org/10.1108/IJSHE-01-2015-0004>

León Marrou, M. E. (2022). Competencias investigativas del docente universitario: el pensamiento crítico –una aproximación teórica. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 6(4), 99-110. DOI: [https://doi.org/10.37811/cl\\_rcm.v6i4.2522](https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v6i4.2522).

Lomelí Gutiérrez, C. L. (2016). El perfil del docente en la universidad del siglo XXI. *Funciones del Docente Universitario*. Universidad Autónoma de Nayarit. [https://www.ecorfan.org/proceedings/CDU\\_XI/TOMO%2011\\_7.pdf](https://www.ecorfan.org/proceedings/CDU_XI/TOMO%2011_7.pdf)

Martínez Iñiguez, J. E.; Tobón, S. y Soto Curiel, J. A. (2021). Ejes claves del modelo educativo socioformativo para la formación universitaria en el marco de la transformación hacia el desarrollo social sostenible. *Formación universitaria*, 14(1), 53-66.

Mas Torelló, O. y Olmos Rueda, P. (2016). El profesor universitario en el espacio europeo de educación superior. La autopercepción de sus competencias docentes actuales y orientaciones para su formación pedagógica. *RMIE*, 21(69), 437-470.

Medina de Samudio, M. C. y Vera de Wood, A. M. (2022). El docente universitario en tiempo de incertidumbre. *Revista Científica Humanidades*, 1(1), 105-109. <https://revistas.unc.edu.py/index.php/fhyce/article/view/64/46>.

Medina Rivilla, A.; Domínguez Garrido, M. C. y Ribeiro Gonçalves, F. (2011). Formación del profesorado Universitario en las competencias docentes. *Rev. Hist. Edu. Latinoam.*, 13(17), 119-138.

Monereo, C. y Domínguez, C. (2014). La identidad de los profesores universitarios competentes. *Educación XXI*, 17(2), 83104. <https://10.5944/educxx1.17.2.11480>

Núñez Pérez, A.; Álvarez Fonte, L. y Márquez Ríos, I. (2016). La Extensión Universitaria en la formación inicial de los estudiantes de la carrera Marxismo Leninismo e Historia. *MENDIVE*, 14(4), 324-332.

Orozco Inca, E. E.; Nájera Lara, F. J.; Guerra Orozco, S. E.; Ramos Azcuy, F. J. y Guerra Bretaña, R. M. (2021). Reflexión sobre las competencias docentes en los institutos superiores tecnológicos en Ecuador. *Educación Médica Superior*. 35(1), e2901.

Orozco Inca, E. E.; Guerra Orozco, S. E. y Guerra Bretaña, R. M. (2021). Formación de posgrado y satisfacción laboral en institutos superiores tecnológicos de Riobamba, Ecuador. *Pulso: Revista de educación*, 44, 91-108. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8175337>.

Perines Véliz, H. A. (2018). La investigación educativa: percepción de docentes en ejercicio, docentes en formación y agentes educativos. *Perspectiva Educacional. Formación de Profesores*, 57(2), 123-142. <https://www.scielo.cl/pdf/perseduc/v57n2/0718-9729-perseduc-57-02-00123.pdf>.

Perines Véliz, H. A. (2020). La formación en investigación educativa de los futuros profesores. *Formación Universitaria*, 13(4), 139-152. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062020000400139>.

Quezada Castro, G. A.; Castro Arellano, M. P.; Oliva Núñez, J. M. y Quezada Castro, M. P. (2020). Autopercepción de la labor docente universitaria: identificando competencias investigativas aplicables en el 2020. *Revista Boletín Redipe*, 9(1), 164-173. <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/905/823>.

Ramírez Quintero, F. A. y Zambrano Buitrago, K. (2016). Sistema integrado de investigación, extensión y docencia para el personal académico de la universidad nacional experimental del Táchira. *Revista Arbitrada del Centro de investigación y estudios gerenciales*, 25, 82-104. [https://www.grupocieg.org/archivos\\_revista/Ed.%2025\(82-104\)-Ramirez%20Fredy-Zambrano%20Kimberly\\_articulo\\_id253.pdf](https://www.grupocieg.org/archivos_revista/Ed.%2025(82-104)-Ramirez%20Fredy-Zambrano%20Kimberly_articulo_id253.pdf)

Resultado de la Encuesta a Docentes de la Universidad Nacional de Asunción, (2012). Construcción cooperativa de política y estrategias de formación de docentes universitarios en la región. Universidad Nacional de Asunción. <https://www3.una.py/images/stories/Universidad/Estadistica/OtrosEstudios/Construcci%C3%B3nPol%C3%ADticaEstrategica-Formaci%C3%B3nDocentesUniversitarios.pdf>

Rodríguez Jaume, M. J.; González Río, M. J. Y. y Albert Guardiola, M. C. (2014). Las carreras académicas de mujeres y hombres en la Universidad de Alicante. *Sociología del Trabajo*, 80, 69-88. [https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/37335/1/2014\\_Rodriguez-Jaume\\_etal\\_RST.pdf](https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/37335/1/2014_Rodriguez-Jaume_etal_RST.pdf).

Rojas González, C. A. (2017). La profesionalización del docente universitario: un reto actual. *Revista de Educación MENDIVE*, 15(4), 507-522. <http://scielo.sld.cu/pdf/men/v15n4/men10417.pdf>.

Seañez Martínez, Z. P. y Guadarrama Atrizco, V. H. (2022). La vinculación social universitaria: un camino hacia la pertinencia social. *Emerging Trends in Education*, (4)8A, 80-93. DOI: <https://doi.org/10.19136/etie.a4n8A.4720>.

Surdez Pérez, E. G.; Magaña Medina, D. E. y Sandoval Caraveo, M. del C. (2017) Evidencias de ambigüedad de rol en profesores universitarios. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 19(1), 73-83. <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/889/1508>

Tesouro, M.; Corominas, E.; Teixidó, J. y Puiggalí, J. (2014). La autoeficacia docente e investigadora del profesorado universitario: relación con su estilo docente e influencia en sus concepciones sobre el nexo docencia-investigación. *Revista de Investigación Educativa*, 32(1), 169-186. <http://dx.doi.org/10.6018/rie.32.1.172771>

Ticona Aguilar, E., (2014). Evaluación de la gestión académica y competencias docentes en la formación profesional desde la percepción de los estudiantes del décimo semestre de la Facultad de Educación. [Tesis de



maestría.] Lima, Universidad Nacional Mayor de San Marcos.

Torales, J.; Kunzle Elizeche, H. G.; Barrios, I.; Ríos González, C. M.; Barrail, A. R.; González Urbietta, I. y Real, R. (2018). Los “doce roles del docente de medicina”: un estudio piloto de tres universidades públicas de Paraguay. *Mem. Inst. Investig. Cienc. Salud*, 16(2), 55-64.

Walker, V. S. (2016). El trabajo docente en la universidad: condiciones, dimensiones y tensiones. *Perfiles Educativos*, 38(153), 105-119.

Wursten, A.G., (2018). Investigar sobre extensión. El caso de la Universidad Nacional de Entre Ríos. +E: *Revista de Extensión Universitaria*, 8(8), 26-43. DOI: 10.14409/extension.v8i8.Ene-jun.7712.

Yáber Oltra, G. y Alfonso, C. (2011). Competencias profesionales de los académicos en la educación superior. *Rev. GUAL*,4(1), 1-17.

Fátima Beatriz Sparling Pereira y Elena María Rodríguez Oliveira, “Competencias profesionales del docente universitario. Facultad de Enfermería y Obstetricia. San Lorenzo, Paraguay, 2022”. *Revista Salud, Educación y Sociedad*, vol. 3, núm. 2, septiembre 2024, pp. 49-64.



**Universidad  
del Gran Rosario**