

Competencias del liderazgo docente para la inclusión del alumnado mediante la promoción de la tecnología

Lenin Villalobos-Egaña¹, Manuel Delgado-García², and Francisco Javier Villegas Villegas³

Resumen—La investigación fue realizada con el objetivo de examinar las competencias del liderazgo docente para la inclusión del alumnado mediante la promoción de la tecnología, según la percepción del estudiante universitario. El estudio presenta un enfoque cuantitativo, no experimental y transeccional. Se utiliza un cuestionario con 116 estudiantes de 3 universidades de Chile, quienes estudian en los Programas Propedéuticos desarrollados en estas instituciones (Norte, Centro y Sur del país). Los resultados muestran diferencias entre el alumnado; quienes estudian en la Universidad del Centro del país revelan una mejor percepción de las competencias del liderazgo docente para la inclusión a través de la promoción de la tecnología, al percibir que el líder dedica buena parte de la gestión en su tiempo y eficacia para la formación del estudiante, demuestra cualidades humanas, técnicas y hace frente a toda forma de exclusión y desigualdad. La evidencia encontrada demuestra que la presencia del liderazgo competente generará una mayor promoción de las tecnologías en las universidades chilenas porque, en la medida que el docente fomente un clima de empatía y motivación e integre las TIC, contribuirá a la inclusión en los Programas Propedéuticos, constituyéndose en una experiencia que fortalece la cultura inclusiva y práctica pedagógica.

Términos indexados— Competencias, estudiante, inclusión, liderazgo, tecnología.

I. INTRODUCCIÓN

UNO de los desafíos asumidos en la inclusión del estudiante por parte del líder educativo consiste en promover la utilización de la tecnología. Desde esta perspectiva, se entiende que en el proceso de enseñanza y aprendizaje es insuficiente sólo el manejo de saberes y desarrollo de destrezas porque el modo de adquirirlas también constituye una manera de integrar experiencias inclusivas. Así pues, se hace necesaria la incorporación de un conjunto de

herramientas tecnológicas que faciliten la efectividad, la rapidez y la continuidad de los procesos inclusivos en la educación superior, desde la esfera del líder. Sin embargo, aún no se ha logrado un liderazgo docente al momento de construir experiencias inclusivas hacia el estudiante a través de oportunidades vinculantes con el avance de la tecnología, con lo cual se pone en duda los principios constitucionales y legales orientados a garantizar una Educación Para Todos (EPT) en el sector universitario. Así las cosas, el líder mantiene deficiencias para manejarse en entornos *online*, dificultando la inclusión como derecho representativo de igualdad y equidad del estudiante matriculado en Programas Propedéuticos. La literatura viene recogiendo, desde hace tiempo, el valor de las TICs para incrementar la motivación del alumnado, para gestionar procesos de forma autónoma o personalizar las prácticas educativas y, de ahí que sea imprescindible presentarlas como una variable asociada a los agentes que desarrollan el liderazgo en la enseñanza y su evaluación contribuya a evolucionar su impacto en la inclusión educativa.

II. REVISIÓN DE LITERATURA

A. Promoción de las tecnologías en la educación

Es preciso reseñar que la incorporación de la tecnología en el ámbito educativo dejó de constituir un reto para formar parte de una necesidad ante las exigencias formativas del alumnado, por tanto, las instituciones se deben adaptar a estos requerimientos [1]; aunado a ello, el avance tecnológico de manera continua, constante y creciente, impulsa en las instituciones una “cultura digital” [2].

En virtud de lo señalado, se pueden mencionar algunos estudios relacionados con los constructos liderazgo y promoción de la tecnología que constituyen el eje focal del estudio. Chaca [3] desarrolló en Perú una investigación descriptiva y correlacional con la que determinó de qué manera se relaciona el uso de las TICs por el líder pedagógico para mejorar la calidad del aprendizaje de los estudiantes universitarios. Al mismo tiempo, Castrejón y Peña-Estrada [4] en México, realizaron un estudio con enfoque cualitativo y exploratorio e identificaron y establecieron los elementos que un docente debe poseer para el ejercicio de un liderazgo que promueva el aprendizaje digital. Los hallazgos exponen cierta resistencia del profesorado para aplicar el liderazgo en el aula

¹ L.V. Centro de Educación Continua, Universidad de Antofagasta, Chile. e-mail: lenin.villalobos@uantof.cl; ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-2490-9118>

² M.D. Autor de correspondencia: Facultad de Educación, Psicología y Ciencias del Deporte, Departamento de Pedagogía, Universidad de Huelva, España. e-mail: manuel.delgado@dedu.uhu.es; ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6157-0494>

³ F.J.V. Dirección de Desarrollo Curricular, Área de gestión de innovación de la docencia, Universidad de Antofagasta, Chile. e-mail: francisco.villegas@uantof.cl; ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8059-4299>

y afrontar desafíos digitales, entendiéndose que sólo el factor pedagógico es suficiente para afianzar las actividades educativas. Luego, Cardarelli y Lión [5] en Argentina, desarrollaron una investigación con enfoque cualitativo cuyo propósito fue indagar en la caracterización y decisiones que adoptan directores y coordinadores en la incorporación de la tecnología. En las conclusiones se destaca que el pensar y obrar de los líderes se dirige a la construcción de procesos equitativos; por tanto, gestionar la innovación con las TICs empieza con una impronta de quienes asumen un liderazgo. Por último, Hurtado [6], tomando como referente la Inteligencia Artificial (IA) como innovación tecnológica durante los últimos tiempos, realizó en Colombia una investigación cualitativa y descriptiva cuyo objetivo fue la identificación de los instrumentos de IA para apoyar la actividad docente en los procesos de enseñanza y aprendizaje, estableciéndose su relación con el liderazgo pedagógico. El hallazgo determinó que aun cuando la universidad posee ciertas herramientas de IA, estas son insuficientes para satisfacer las demandas existentes e igualmente, hay desconocimiento general por parte del profesorado sobre estos instrumentos y, sólo quienes ejercen un liderazgo pedagógico buscan promover iniciativas relacionadas con la IA como medios para mejorar la calidad educativa. Este panorama invita también a referenciar otras investigaciones que hacen mención a la importancia de la tecnología en el sector educativo asociada con actitudes favorables a su uso [7, 8]. No obstante, los menos optimistas consideran que en el mundo académico hay una disposición reacia a introducir los avances tecnológicos en la labor docente porque *“la llamada clase magistral sigue siendo el eje central de la metodología desarrollada en la clase presencial”* [9]. También hay quienes desestiman las bondades en el campo educativo porque es difícil cumplir la misión de disminuir la brecha digital de la inclusión educativa [10]; por tanto, *“es necesario que las políticas promotoras de la igualdad hacia el acceso tecnológico reconozcan la estructura de la desigualdad social y trabajen para revertirlas”* [11].

Otros consideran que las políticas gubernamentales asociadas con la inclusión digital en la educación han sido deficitarias, pues reflejan una precaria transformación educativa en aquellas prácticas pedagógicas que carecen de una formación docente para el desarrollo de competencias digitales [12, 13]; reflejándose en discursos ajenos a una innovación digital debido a la actual formación tecnocéntrica del docente carente de transformación sostenible en el tiempo [14]. Estas dificultades de las políticas públicas se asocian con iniciativas chilenas relacionadas con los programas propedéuticos, los cuales sólo quedan en razonamientos teóricos sin trascendencia alguna de los principios de equidad e inclusión que deben ser promovidos.

Y, en este campo, los estudiantes tampoco están ajenos a estas vicisitudes porque mantienen una falta de adquisición de las competencias digitales al ingresar al nivel universitario; por tanto, se requiere potenciar su nivel de desempeño durante su formación [15], o bien, la inclusión curricular de la competencia digital puesto que se desarrolla poco

formalmente [16].

B. Competencias de liderazgo docente para la inclusión en programas de nivelación y tutoría académica

Cuando se asocia el término competencia con liderazgo se concibe como una competencia interpersonal porque se trata de la capacidad de relación con los demás [17]. No obstante, autores como Sierra [18] amplían su visión sobre el término competencia asociado con liderazgo cuando señala que, *“en un espacio educativo, el liderazgo no solo se relaciona con la figura de competencia para quien ejerce la dirección institucional, ...sino para quienes toman decisiones de los procesos educativos”* [p.122].

Cabe destacar que existen investigaciones que profundizan en la relación entre liderazgo y competencias. Serrano [19], en España, destaca algunas competencias claves de las direcciones escolares para un liderazgo eficaz centradas en: (a) las capacidades sociales de asertividad, empatía y comprensión interpersonal; (b) competencias de gestión de las relaciones con los otros; y la (c) planificación y organización del trabajo. La presencia de estas competencias claves llevó a concluir que hay algunas más relevantes, como la gestión e intervención en situaciones de conflicto, la empatía y la comprensión interpersonal, así como el desarrollo de interrelaciones y las capacidades de comunicación [p.481].

A la luz de las consideraciones anteriores, el presente trabajo profundiza en las siguientes competencias de liderazgo docente para la inclusión del estudiante: (a) competencia de gestión; (b) competencia humana; y (c) competencia técnica. Con referencia a la competencia de gestión, Guilera [20] considera que *“un buen liderazgo debe ir acompañado de una buena gestión de la organización. Pero no siempre el perfil de buen gestor y el de buen líder coinciden en la misma persona”*. En este marco, es importante una adecuada distribución del tiempo o, como señalan Oriola et al., [21] que una meritoria gestión del tiempo implica *“... planificar las tareas, priorizar y secuenciarlas, a la vez que favorece una motivación intrínseca que permite tolerar cierto grado de frustración como parte del éxito final”*; aunada a la eficacia en el logro de resultados favorecedores hacia las necesidades del estudiante, tal como se concibe en uno de los principios establecidos por la OCDE [22]. Esto lleva a generar capacidades de gestión del aprendizaje, donde la competencia para ejercer el liderazgo se focaliza en la *“eficiencia y gestión eficaz de los recursos, tanto materiales como humanos, así como la localización de otros nuevos, buscando la forma de rentabilizar las instalaciones del Centro u ofrecer otras actividades o servicios”* [19, p.216].

En virtud de la competencia humana el docente debe impulsar un clima de convivencia armónico que facilite las habilidades académicas en el estudiante [23], capte sus necesidades a través de la interacción interpersonal -como es el liderazgo- [24], y también actúe con inteligencia emocional, condición necesaria para llevar a cabo un liderazgo efectivo con base en el manejo de las propias emociones y de las de los demás [25].

En cuanto a la competencia técnica, Ruiz y Martínez [26]

puntualizan que deriva del hecho que el líder debe ser un experto en la ejecución de tareas compartidas; de este modo, además de la experiencia debe poseer “... los conocimientos técnicos adecuados para ejecutar su trabajo. Debe estar dispuesto al cambio, a la adaptación a nuevas técnicas y dinámicas en los procesos de trabajo. Tiene que ser capaz de formarse para mantener esa capacidad técnica”.

En función de la revisión de la literatura, el liderazgo representa un referente focal para promover la inclusión, esencialmente en aquellas instituciones con estudiantes en riesgo de exclusión social [27]; además, las competencias y prácticas de liderazgo docente para la inclusión se deben trabajar desde una perspectiva actitudinal, bajo condiciones personales para impulsar la inclusión [28].

Tras el análisis de la literatura consultada, el modelo teórico que fundamenta el desarrollo de las hipótesis se circunscribe a los siguientes aspectos (ver figura 1):

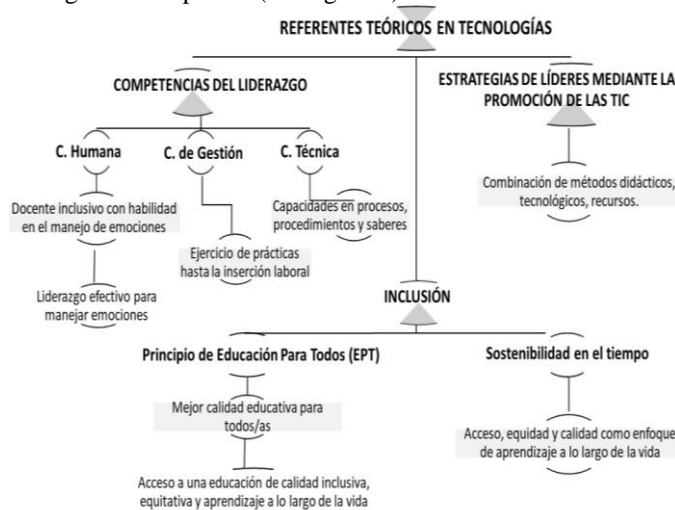


Fig 1. Modelo teórico.

Sobre este modelo se explican las premisas planteadas en el siguiente apartado en función de las variables competencias del liderazgo para la inclusión y promoción de la tecnología.

III. OBJETIVOS E HIPÓTESIS DEL ESTUDIO

El objetivo del estudio consiste en examinar las competencias del liderazgo docente para la inclusión del alumnado mediante la promoción de la tecnología, según la percepción del estudiante matriculado en Programas Propedéuticos de tres universidades chilenas. Se consideran como variables descriptivas de investigación los constructos competencias del liderazgo (variable independiente) y promoción de la tecnología (variable dependiente). Para dar respuesta al propósito de la investigación, se plantean las siguientes hipótesis:

H1. Existen diferencias significativas en las competencias del liderazgo docente para la inclusión entre los casos estudiados.

H2. Existen diferencias significativas en la promoción de la tecnología entre las universidades participantes.

H3. Existe una relación significativa entre las competencias

del liderazgo docente y la promoción de la tecnología en las universidades chilenas.

H4. La presencia de un liderazgo efectivo generará una mayor promoción de las tecnologías en las universidades.

IV. METODOLOGIA

El estudio se apoyó en un enfoque cuantitativo, de corte no experimental y transversal. Nos apoyamos en un diseño correlacional desde el que se aplican estadísticos de tipo descriptivo e inferencial [29] para tratar de deducir las relaciones que se establecen entre las diferentes variables objeto de estudio [30].

A. Población y muestra

La población de referencia para el estudio fue de 204 estudiantes que asistieron al Programa Propedéutico de tres universidades de Chile. Se aplicó un muestreo de tipo probabilístico aleatorio simple para obtener una muestra de 116 estudiantes, con una confianza del 95% y un error de estimación del 5% y con una máxima varianza de .25; quedando distribuidos de la siguiente manera: 33 de la Universidad del Norte (28.4%), 18 de la Universidad del Sur (15.5%) y 65 de la Universidad del Centro (56%), según se evidencia en la tabla 1.

Tabla 1. POBLACIÓN Y MUESTRA

Orden demográfico	Universidad	Ciudad	Autonomía/ Estatal	Estudiantes propedéuticos en la universidad (N)	Muestra de estudiantes propedéuticos (n)	% válido
Norte de Chile	Universidad de Antofagasta, UAntof	Antofagasta	Estatal	58	33	28,4
Sur de Chile	Universidad de Magallanes, UMAG	Punta Arenas	Estatal	32	18	15,5
Centro de Chile	Universidad de Chile, USACH	Santiago	Estatal	114	65	56,0
Total:				204	116	100,0

Nota. Elaboración propia (2020)

B. Instrumento

El cuestionario estuvo conformado por 22 ítems con preguntas cerradas bajo un formato en escala Likert (con cinco alternativas que van desde totalmente de acuerdo hasta totalmente en desacuerdo). En este estudio se exponen los resultados derivados de la escala focalizada en la medición de las competencias de liderazgo docente (4 ítems:1,2,3,4) y promoción de las TICs (2 ítems:18,19) (Anexo).

El instrumento se sometió a la validez de contenido por juicio de expertos (8), apoyándose en el coeficiente de concordancia de Kendall (W) y obteniéndose un $W = .24$ y $p = .02$ que indica la existencia de acuerdos entre los validadores. También se examinó la fiabilidad mediante el coeficiente α de Cronbach, obteniéndose un $\alpha = .83$ para el instrumento completo y un $\alpha = .64$ para la escala aquí empleada (ambas puntuaciones denotan una alta fiabilidad) [31].

C. Procedimiento y análisis de resultados

El instrumento se presentó y distribuyó a través del correo electrónico, para lo cual se estableció un periodo de entrega que abarcó desde el 2 de octubre de 2020 hasta el 24 de diciembre del mismo año. Luego, se dio inicio al procesamiento estadístico de los datos mediante el software SPSS v.25. En concreto, se desarrollaron procesamientos de

tipo descriptivo, correlacional e inferencial.

V. RESULTADOS

A continuación, se presentan los resultados obtenidos en función de los procedimientos estadísticos empleados.

A. Análisis descriptivo y correlacional

COMPETENCIAS DE LIDERAZGO DESDE LA PERCEPCIÓN DE LOS ESTUDIANTES QUE ASISTEN A LOS PROGRAMAS DE NIVELACIÓN Y TUTORÍA ACADÉMICA A TRES UNIVERSIDADES CHILENAS, AÑO 2020.

Ítems	Universidad														
	Universidad del Norte					Universidad del Sur					Universidad del Centro				
	TED	ED	NANE	DA	TDA	TED	ED	NANE	DA	TDA	TED	ED	NANE	DA	TDA
	Porcentajes														
1	.0	6.1	9.1	21.2	63.6	16.7	.0	.0	33.3	50.0	.0	1.5	.0	9.2	89.2
2	3.0	3.0	.0	18.2	75.8	16.7	.0	.0	33.3	50.0	.0	.0	.0	15.4	84.6
3	3.0	.0	.0	27.3	69.7	.0	16.7	33.3	33.3	16.7	.0	.0	.0	9.2	90.8
4	3.0	3.0	15.2	42.4	36.4	16.7	.0	.0	50.0	33.3	.0	6.2	4.6	43.1	46.2

Nota. TED = Totalmente en desacuerdo, ED = En desacuerdo, NANE= Ni de acuerdo ni en desacuerdo, DA = De acuerdo y TDA = Totalmente de acuerdo

De la Tabla 2 se desprende que, en el ítem 1, la mayoría de los estudiantes están totalmente de acuerdo (TDA) con que el docente distribuye el tiempo necesario para el mejoramiento eficaz en el Programa de Nivelación y Tutoría impartido, especialmente, en la del Norte de Chile (89.2%). De manera que existe disposición del personal docente en atender al estudiante ante cualquier inconveniente que surja durante el desarrollo del programa. También resultó ser positiva la opinión que comparte el alumnado de las Universidades del Norte de Chile (75.8%) y Centro de Chile (84.6%) cuando afirman, en el ítem 2, que el docente realiza acciones con efectividad para lograr resultados favorables haciendo uso de los recursos necesarios en clase; de manera que, parte de la gestión docente involucra la planificación de recursos didácticos que se ubican en el aula para el cumplimiento de los objetivos del programa.

Por su parte, en el ítem 3 se obtuvo que los encuestados mostraron estar TDA en cuanto a que los docentes realizan sus prácticas en un ambiente de empatía; y, al puntualizar una distinción por Universidad, se advierte que son altos los valores en la Universidad del Norte (69.7%) y del Centro (90.8%), en cambio, un 16.7% de los estudiantes de la Universidad del Sur estuvo TED. A pesar de estas diferencias conviene señalar que el ambiente universitario favorece la permanencia del estudiante en estos programas de nivelación al contar con docentes empáticos que ayudan al fomento de un clima emocional favorable. En el ítem 4 la mayoría de los estudiantes consultados mantienen una opinión favorable en relación a la influencia del docente para disminuir sus dificultades en el momento de ingresar al nivel superior porque cuenta con el conocimiento y la destreza para ello, pero son los estudiantes de la Universidad del Centro quienes se mostraron estar más de acuerdo (46,2 % están TDA), en comparación con sus pares de las otras dos Universidades del Norte y Sur (42,4 % y 50 % están DA); por tanto, desde la perspectiva del estudiante, la capacitación del líder para favorecer el tránsito y la adaptación al escenario universitario se valora positivamente.

Cabe destacar, de los porcentajes citados, la posición de los estudiantes de la Universidad del Centro de Chile, donde se otorga un valor elevado a las actividades promovidas por el líder al percibir que éste aporta tiempo y eficacia en la

formación del estudiante, demostrando cualidades humanas para minimizar las dificultades encontradas y así lograr su permanencia en el programa.

ESTADÍSTICOS DESCRIPTIVOS DE LAS COMPETENCIAS DEL LIDERAZGO DESDE LA PERCEPCIÓN DE LOS ESTUDIANTES DE LAS TRES UNIVERSIDADES CHILENAS, AÑO 2020.

Estadísticos	Universidad		
	Universidad del Norte	Universidad del Sur	Universidad del Centro
<i>M</i>	17.7	15.3	18.9
<i>Me</i>	19.0	16.5	19.0
<i>DT</i>	3.0	5.1	1.2
<i>Min.</i>	5	5	16
<i>Máx.</i>	20	20	20

Escala real Número de ítems = 4 Rango = 4 a 20
 Nota. *M* = media aritmética, *Me* = mediana, *DT* = desviación estándar, *Min.* = dato mínimo, *Máx.* = dato máximo

A través de los promedios obtenidos en la Tabla 3 se puede observar que los estudiantes encuestados mantienen una percepción favorable respecto a las competencias de liderazgo docente, particularmente en la Universidad del Centro (18.9 ± 1.2), con un puntaje que oscila entre 16 y 20, en comparación con las otras dos Universidades donde existe mayor variabilidad respecto de la media otorgada por la desviación estándar [(17.7 ± 3.0) en la Universidad del Norte y (15.3 ± 5.1) en la Universidad del Sur]; el rango derivado conlleva a plantear que algunos estudiantes perciben que existen dificultades para divisar al docente con competencias para asumir su liderazgo.

PROMOCIÓN DE LA TECNOLOGÍA DESDE LA PERCEPCIÓN DE LOS ESTUDIANTES QUE ASISTEN A LOS PROGRAMAS DE NIVELACIÓN Y TUTORÍA ACADÉMICA A TRES UNIVERSIDADES CHILENAS, AÑO 2020.

Ítems	Universidad														
	Universidad del Norte					Universidad del Sur					Universidad del Centro				
	TED	ED	NANE	DA	TDA	TED	ED	NANE	DA	TDA	TED	ED	NANE	DA	TDA
	Porcentajes														
18	9.1	18.2	30.3	33.3	9.1	61.1	5.6	16.7	0.0	16.7	6.2	21.5	30.8	41.5	0.0
19	12.1	12.1	27.3	24.2	24.2	61.1	5.6	16.7	0.0	16.7	12.3	15.4	15.4	46.2	10.8

Nota. TED = Totalmente en desacuerdo, ED = En desacuerdo, NANE= Ni de acuerdo ni en desacuerdo, DA = De acuerdo y TDA = Totalmente de acuerdo.

Respecto a la promoción del uso de las TICs (véase Tabla 4), en el ítem 18, un 33.3% y 41.5 % de los estudiantes de la Universidad del Norte y la Universidad del Centro están de acuerdo en que los docentes dirigen sus enseñanzas a través de las redes sociales para que el estudiante tenga oportunidad de mejorar el conocimiento (aproximadamente un 30% se mostró indeciso); mientras, el 61.1% del alumnado de la Universidad del Sur respondieron estar totalmente en desacuerdo con dicha proposición. Estas cifras evidencian que, hay una tendencia a que el docente hace uso de las redes sociales para mejorar el conocimiento de los estudiantes durante su permanencia en los programas de nivelación.

También, en el ítem 19 se pueden observar valores próximos al 50% en las respuestas de los estudiantes de las Universidades del Norte y del Centro, posicionándose de acuerdo en que los docentes lideran la suscripción a redes sociales para divulgar prácticas exitosas con el alumnado y afrontar cualquier manifestación de desigualdad o de exclusión. Contrariamente, un 61.1% de los que estudian en la Universidad del Sur respondieron estar totalmente en desacuerdo. Estos resultados evidencian que es precisamente en las Universidades del Norte y Centro donde los estudiantes son quienes mayormente perciben que los docentes lideran el uso de las redes sociales durante el desarrollo del programa de nivelación, como elemento de apoyo durante el proceso enseñanza – aprendizaje.

TABLA 5.
ESTADÍSTICOS DESCRIPTIVOS DE LA PROMOCIÓN DE LA TECNOLOGÍA DESDE LA PERCEPCIÓN DE LOS ESTUDIANTES DE LAS TRES UNIVERSIDADES CHILENAS, AÑO 2020.

Estadísticos	Universidad		
	Universidad del Norte	Universidad del Sur	Universidad del Centro
<i>M</i>	6.5	4.1	6.4
<i>Me</i>	6.0	2.2	7.0
<i>DT</i>	2.2	3.1	1.9
<i>Min.</i>	2	2	2
<i>Máx.</i>	10	10	9
<i>Escala real</i>	Número de ítems = 2 Rango = 2 a 10		

Nota. *M* = media aritmética, *Me* = mediana, *DT* = desviación estándar, *Min.* = dato mínimo, *Máx.* = dato máximo

Como también se aprecia en la Tabla 5, son los estudiantes de las Universidades del Centro (6.4 ± 1.9) y del Norte (6.5 ± 2.2) quienes perciben que los docentes promocionan el uso de las TICs dentro del contexto educativo, lo cual resulta favorable para que exista una mayor inclusión en los Programas de Nivelación y Tutoría Académica que brindan estas instituciones; sin embargo, en la Universidad del Sur (4.1 ± 3.1) existe una tendencia hacia valores bajos en la escala; de ahí que muchos de ellos se muestren en desacuerdo con la falta del uso de las redes sociales por parte del docente para lograr una mayor inclusión de la población estudiantil a estos programas académicos, lo cual podría ser una limitación para la consolidación de competencias de liderazgo docente inclusivo en dicha Universidad.

TABLA 6.
COEFICIENTE DE CORRELACIÓN DE SPEARMAN (RHO) ENTRE LAS VARIABLES COMPETENCIAS DE LIDERAZGO Y PROMOCIÓN DE LA TECNOLOGÍA EN LAS TRES UNIVERSIDADES CHILENAS, 2020

Universidad	Coefficiente de correlación	Sig. (bilateral)
Del Norte	.35	.047
Del Sur	-.71	.001
Del Centro	.35	.005
Todas	.21	.023

De los datos expuestos en la Tabla 6, se observa una correlación significativa positiva baja entre las competencias de liderazgo docente y la promoción de la tecnología ($Rho = .21$, $p = .023$), de acuerdo con las puntuaciones obtenidas para las tres universidades chilenas. De manera individual, también son significativas las correlaciones, aunque solo en la Universidad del Sur la correlación entre ambas variables es negativa y alta ($Rho = -.71$, $p = .001$); esto último sucede porque los estudiantes pudiesen estar percibiendo que los docentes asumen su liderazgo pero no promueven el uso de la tecnología durante el desarrollo del programa, en cambio, en las otras dos Universidades es positiva y baja, lo cual da a entender que efectivamente el docente ejerce su liderazgo en la promoción de la tecnología, como es el caso de las redes sociales para que los estudiantes tengan la oportunidad de mejorar su conocimiento.

B. Análisis estadístico inferencial

Se aplicó la prueba no paramétrica Kruskal-Wallis (H) para muestras independientes tras comprobar el supuesto de normalidad a través de las pruebas Kolmogorov-Smirnov ($n > 50$) y Shapiro-Wilk ($n < 50$), cuyos resultados ($H = 13.73$, $p = .001$) demostraron que existen diferencias significativas entre las universidades en función de las competencias de liderazgo docente. Las comparaciones múltiples post hoc se realizaron mediante el procedimiento de Bonferroni (Ver Tabla 7). Se aprecia que solo existen diferencias significativas entre las Universidades del Sur de Chile y Centro de Chile ($p < .001$).

TABLA 7.
PRUEBA DE KRUSKAL-WALLIS POST HOC COMPARANDO LAS COMPETENCIAS DE LIDERAZGO EN RELACIÓN CON LAS UNIVERSIDADES CHILENAS, 2020.

Muestra 1 – Muestra 2	Estadístico de contraste	Desviación del estadístico de contraste	Sig. ajust.
Universidad Sur de Chile – Universidad Norte de Chile	15.87	1.66	.29
Universidad Sur de Chile – Universidad Centro de Chile	30.46	3.51	.001
Universidad Norte de Chile – Universidad Centro de Chile	14.59	2.09	.109

En relación con promoción de las TICs, la prueba de Kruskal-Wallis ($H = 11.33$, $p = .003$) evidencia que existen diferencias significativas entre las universidades. Por su parte, las comparaciones múltiples post hoc mediante el procedimiento de Bonferroni (véase Tabla 8) revelan que hay diferencias significativas entre las Universidades del Sur de Chile y Norte de Chile ($p = .005$) y Sur de Chile y Centro de Chile ($p = .007$).

TABLA 8.
PRUEBA DE KRUSKAL-WALLIS POST HOC COMPARANDO PROMOCIÓN DE LAS TIC EN RELACIÓN CON LAS UNIVERSIDADES CHILENAS, 2020

Muestra 1 – Muestra 2	Estadístico de contraste	Desviación del estadístico de contraste	Sig. ajust.
Universidad Sur de Chile – Universidad Norte de Chile	27.90	3.17	.005
Universidad Sur de Chile – Universidad Centro de Chile	29.60	3.05	.007
Universidad Norte de Chile – Universidad Centro de Chile	-1.70	-0.24	1.00

De manera que los resultados expuestos en las Tablas 7 y 8, invitan a pensar en que la presencia de un liderazgo efectivo generará una mayor promoción de las tecnologías en cada una de las Universidades objeto de estudio; por consiguiente, es importante que el docente asuma un liderazgo proactivo con la intención de incorporar y promover las nuevas tecnologías al campo educativo (específicamente en los programas de nivelación académica universitaria), teniendo en cuenta la responsabilidad que tiene como formador de los futuros estudiantes universitarios.

VI. DISCUSIÓN DE RESULTADOS

El estudio profundiza en la realidad de los Programas Propedéuticos como una de las medidas que existen en Chile para garantizar al estudiante de bajos recursos económicos el acceso al nivel universitario, y que permanezca en él hasta lograr la titulación.

Los resultados evidencian que es en la Universidad del Centro donde mayormente los estudiantes mantienen una percepción favorable sobre las competencias humanas y técnicas desarrolladas por el docente durante el Programa de Nivelación y Tutoría, seguido de la del Norte y del Sur; es decir, los estudiantes perciben la presencia de un liderazgo docente capaz de ejercer una influencia positiva en la inclusión de todo estudiante, enmarcada en el principio de Educación Para Todos (EPT), a fin de disminuir sus dificultades para alcanzar las metas personales y académicas. Desde esta óptica, el docente desarrolla un conjunto de competencias de liderazgo concordantes con las exigencias socioeducativas que garanticen el derecho inclusivo; por tanto, esta consideración coincide con la reflexión de Cosme, quien afirma que “a los grandes líderes se les valora por su capacidad para ponerse en el lugar de los demás” [32, p.23]. Asimismo, los estudiantes divisan competencias técnicas en los docentes, en particular, los de la Universidad del Centro,

sin embargo, es menos valorada en comparación a la competencia humana, la cual se relaciona con los datos expuestos por Pittinsky y Medina citados en [33], donde se pone el énfasis en éstas (empatía, sensibilidad ante la demanda, organización de equipos, etc.).

Todo esto pone en evidencia que el alumnado le da mayor preferencia a la capacidad del docente para mantener una interacción social con ellos, es decir, a través de la competencia humana se fortalecen las relaciones interpersonales entre ambos actores del proceso educativo, por tal motivo debe existir un esfuerzo por parte del docente para promover el aprendizaje al utilizar como estrategia la empatía, porque como señalan [28] se debe apostar por un liderazgo inclusivo en el cual las relaciones humanas constituyan el centro de su actuación. Sin embargo, el docente de las Universidades involucradas en el estudio no solo debe desarrollar la competencia humana, también necesita mejorar la competencia técnica con la intención de ayudar al estudiante a disminuir las dificultades que presentan al momento de ingresar al nivel superior, toda vez que hoy día las TICs forman parte del proceso de formación integral del estudiante. Al respecto, Clavijo [34] y [26] refieren que en la docencia el líder debe estar dispuesto al cambio, por lo que precisa poseer conocimientos técnicos para integrarlos en su área del saber, contribuyendo así a la incorporación del estudiante a este nivel de formación académica.

Sobre la promoción de la tecnología, los resultados dejaron entrever que los docentes de las Universidades del Centro y del Sur han impulsado acciones para hacer uso de la misma, sin embargo, esto no sucede con demasiada frecuencia, como se aprecia en el caso de la Universidad del Norte. Esta situación ocurre, en opinión de Correa [35], porque la integración de las TICs en las universidades no es un logro fácilmente alcanzable debido a la ausencia de políticas de formación del profesorado. El hecho de que en una de las Universidades se promueva la tecnología es probable que se deba precisamente al liderazgo docente, afirmación que concuerda con lo manifestado por Sosa y Valverde [36]. Ello es importante puesto que contar con las competencias de liderazgo para que se produzca una integración de las TICs al contexto universitario contribuirá, entre otras, a la creación de ambientes de aprendizajes autónomos y se configurará como una acción estratégica encaminada hacia el logro de la inclusión en los Programas Propedéuticos.

En relación a la primera hipótesis, se determinó que existen diferencias significativas en las competencias del liderazgo docente desde la percepción del estudiante universitario. Los estudiantes de las universidades del Sur y Centro difieren en la manera de ver al docente desde el punto de vista de la cualidad humana y técnica, siendo los segundos quienes los identifican como más competentes en estas dos dimensiones. Por tanto, es posible que en dicha Universidad los docentes se caractericen por ser empáticos, respetuosos, solidarios, amigables, etc. cualidades que destaca [11] como elementos esenciales en la promoción de las relaciones sociales; además, de contar con competencias técnicas necesarias para un estudio profundo sobre la idea que se posee acerca del contenido educativo del

programa, su metodología y sobre el plan de mejora continua, lo cual beneficia la consagración de la inclusión en el marco universitario [32].

En virtud de la segunda hipótesis, también se encontraron diferencias significativas en la promoción de la tecnología desde la percepción del estudiante. Sus opiniones revelan que la promoción de la tecnología es distinta, al menos, en una de las Universidades. Esto es posible debido a la influencia del liderazgo ejercido en estas dos instituciones (Centro y Norte) por quienes asumen el compromiso en promocionar el uso de la tecnología a través del manejo de las redes sociales (Instagram, aula virtual, Facebook, u otro). Se trata de generar un ambiente de inclusión para afianzar una sociedad más equitativa y democrática [37] y, que la educación inclusiva y las TICs contribuyan a eliminar las barreras que impiden el acercamiento de todos [38].

En relación a la tercera hipótesis, se estableció que existe una relación significativa, aunque baja, entre las competencias de liderazgo y la promoción de la tecnología. Estas diferencias entre las universidades revelan que a medida que los docentes demuestran competencias de liderazgo harán posible la promoción de la tecnología. Sin embargo, para aceptar la hipótesis habría que tener presente algunas connotaciones puesto que las características de liderazgo señaladas por el alumnado no tienen por qué ser un factor determinante para el desarrollo de actividades con las que integrar la utilización de las TICs en los Programas Propedéuticos; visión contraria a lo apuntado por Ferrada-Bustamante et al. [39], quienes consideran la necesidad de poseer conocimientos y habilidades en el manejo de las tecnologías por parte del profesorado, pues debe utilizarlas en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Sobre la cuarta hipótesis, se determinó que los docentes, como líderes, influyen positivamente en la promoción de las tecnologías, siendo esto un elemento clave para la inclusión equitativa de los estudiantes, esencialmente, en aquellas instituciones con estudiantes en riesgo de exclusión social [27]. Por tanto, es necesario que quien ejerce la dirección en el aula disponga de competencias de gestión, humanas y técnicas, de esta manera tendrá las habilidades y destrezas para guiar el uso de las herramientas y recursos tecnológicos desde una perspectiva actitudinal en pro de impulsar la inclusión [28].

VII. CONCLUSIONES

Los resultados demuestran que las competencias del liderazgo docente para la inclusión del alumnado contribuyen significativamente en la promoción de la tecnología, lo cual también conlleva mejoras en el proceso de enseñanza y aprendizaje en la educación superior.

De manera que el docente del siglo XXI debe ser una persona que ejerza un liderazgo inclusivo y logre una mayor influencia, motivación y entusiasmo, caracterizado por proporcionar soluciones a las dificultades que puedan emerger cuando se desarrolla el Programa Propedéutico como parte de la Red Propedéutica de Chile; lo cual se deriva en que demuestre capacidad de gestión de los aprendizajes, de interacción con los estudiantes y otros actores del proceso

educativo y capacidad para impulsar el uso de las TICs en el ámbito universitario.

Así se puede deducir que en la utilización de las TICs como factor relevante para la inclusión existen ciertos aspectos que contribuyen al desarrollo de prácticas para orientar su uso en los Programas Propedéuticos y, a su vez, se aprecia que existe una tendencia en los docentes en aprovechar su liderazgo para incorporar las redes sociales como medios de enseñanza, al objeto de afrontar cualquier manifestación de desigualdad o exclusión. Esto último es de especial importancia pues, como afirman Sunkel et al., [40], es necesario socializar y promover experiencias curriculares a través de la participación en foros de intercambio porque en la medida en que el docente lidere estas acciones contribuirá a lograr una inclusión sin discriminación.

Finalmente, atendiendo a las limitaciones de este trabajo, cabría señalar que las condiciones sociopolíticas y sanitarias de Chile impidieron el muestreo en otras Universidades (ello hubiese favorecido una mayor generalización en las conclusiones), aunque se admite que la caracterización de los estudiantes asume suficiente heterogeneidad para respaldar la representatividad muestral. Por otra parte, se sugiere el uso de un enfoque cualitativo a los efectos de examinar otras propiedades o matices de las competencias del liderazgo docente para la inclusión del alumnado mediante la promoción de la tecnología, de modo que arroje mayor profundidad en la información del alumnado acerca de estas prácticas educativas.

Para investigaciones futuras resulta necesario indagar en la aplicación de la tecnología como herramienta que incide en la productividad académica (el líder puede desarrollar las habilidades técnicas, mejorar su capacidad comunicativa, etc.) aminorando la brecha digital existente en el marco de la inclusión del alumnado.

REFERENCIAS

- [1] J. Sánchez-Rodríguez, J. Ruiz-Palmero and E. Sánchez-Vega, "Flipped classroom. Claves para su puesta en práctica", in *Revista de Educación Mediática y TIC*, vol. 6, no. 2, pp. 336-358, jul. 2017, <https://doi.org/10.21071/edmetic.v6i2.5832>
- [2] J.E. Hinojosa, "TIC, educación y desarrollo social en América Latina y el Caribe", Montevideo, Uruguay: UNESCO, 2017. [En línea]. Disponible: <http://go.uv.es/Y70CBPv>
- [3] A. E. Chaca, "Líder pedagógico y el uso de las Tic's para mejorar la calidad del aprendizaje en el Instituto Superior Pedagógico Público Gamaniel Blanco Murillo del distrito de Yanacancha", Ph.D. disertación, Universidad Nacional Daniel Alcides Carrión, Perú, 2019, [En línea]. Disponible: http://repositorio.undac.edu.pe/bitstream/undac/1503/1/T026_04019248_D.pdf
- [4] V. Castrejón and C.C. Peña-Estrada, "Liderazgo docente una oportunidad para afrontar los desafíos en el aprendizaje digital", in *Revista Innova ITFIP*, vol. 4, no. 1, pp. 84-94, Jun. 2019, <http://revistainnovaitfip.com/index.php/innovajournal/article/view/72>
- [5] R.N. Cardarelli and C. Lión, "Liderazgos que innovan con Tic y transforman la escuela", in *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, vol. 1, no. 15, pp. 11119, Jun. 2020, http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2362-33492020000100013
- [6] M.F. Hurtado, "Liderazgo pedagógico e inteligencia artificial Maestría en educación de una institución de educación superior. Estudio de caso". M.S. tesis, Facultad de Edu, Universidad Militar Nueva Granada, Bogotá, Colombia, 2020, [En línea]. Disponible: <https://repository.unimilitar.edu.co/bitstream/handle/10654/36061/Hurta doVillamilManuelFernando2020.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- [7] Y. Saavedra, "Actitud docente y uso de tecnologías de información y comunicación en docentes de la Institución Educativa José María Arguedas, Carabayllo", M.S. tesis, Esc. de Post., Universidad César Vallejo, Lima, Perú, 2020. [En línea]. Disponible: https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/48779/Saa vedra_FY-SD.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- [8] S. Naranjo, L. Almanza, L. Rodríguez, and R. Delgado, "Actitud de los profesores ante el uso de las TIC en la Facultad de Ciencias Médicas de Matanzas", in *Salud y Educación*, vol. 4, no. 1, pp. 29-39, En. 2021, <https://doi.org/10.33262/anatomiadigital.v4i1.1479>
- [9] J.L. Alejandro, Coord. "Buenas prácticas en la docencia universitaria con apoyo de TIC. Experiencias en 2019", Zaragoza, España: Universidad de Zaragoza, 2020, prólogo, p. 11.
- [10] J.M. Fernández-Batanero, M.M. Reyes and M. El Homran, "TIC y discapacidad. Principales barreras para la formación del profesorado", in *Revista de Educación Mediática y TIC*, vol. 7, no.1, pp. 1-25, En. 2018, <https://doi.org/10.21071/edmetic.v7i1.9656>
- [11] CEPAL/UNESCO, "La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19". Informe COVID-19 CEPAL-UNESCO, OREALC/UNESCO Santiago, Chile, 2020. Acceso: 8 de noviembre de 2022. [En línea]. Disponible: https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/45904/1/S2000510_es.pdf
- [12] D. Apolo, M. Melo, J. Solano and F. Aliaga-Sáez, "Pending issues from digital inclusion in Ecuador: challenges for public policies, programs and projects developed and ICT-mediated teacher training", in *Digital Education Review*, no. 37, pp. 130-153, Jun. 2020, <https://doi.org/10.1344/der.2020.37.130-153>
- [13] M.C. Pegalajar and M. Colmenero, "Actitudes y formación docente hacia la inclusión en Educación Secundaria Obligatoria" in *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, vol.19, no. 1, pp. 84-97, En/Mar. 2017, <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15549650008>
- [14] B. Gros, J. Sánchez and I. García, "Cuatro décadas de políticas para integrar las tecnologías digitales en el aula en Cataluña: acciones, logros y fracasos" in *Digital Education Review*, no. 37, pp.79-95, Jun. 2020, <https://doi.org/10.1344/der.2020.37.79-95>
- [15] P. Ascencio, L. Glasserman and J. Quintana, "Competencias digitales: realidad de ingreso de los estudiantes a la vida universitaria", in *Digital Education Review*, no.36, pp. 68-84, En. 2019. <https://doi.org/10.1344/der.2019.36.68-84>
- [16] A. Pérez-Esconda, I. Aguaded and M.J. Rodríguez-Conde, "Generación digital vs. escuela analógica. Competencias digitales en el currículo de la educación obligatoria", in *Digital Education Review*, no.30, Dic. 2016, <https://revistes.ub.edu/index.php/der/article/view/14903>
- [17] P. Crespi, "La necesidad de una formación en competencias personales en la universidad. Diseño y evaluación de un programa de formación", Ph.D. disertación, Departamento de Mét. de Invest. y Diagn. en Edu, Universidad Complutense de Madrid, España., 2018. [En línea]. Disponible: <https://eprints.ucm.es/id/eprint/55436/>
- [18] G.M. Sierra, "Liderazgo educativo en el siglo XXI, desde la perspectiva del emprendimiento sostenible" in *Escuela Administración de Negocios*, no.81, pp. 111-128, Ag. 2016, <http://www.scielo.org.co/pdf/ean/n81/n81a06.pdf>
- [19] R. Serrano, "Competencias clave de las direcciones escolares para un liderazgo eficaz", Ph.D. disertación, Departamento de Didác. Org. Escol y Didác Esps, Universidad Nacional de Educación a Distancia, España, 2017. [En línea]. Disponible: <http://espacio.uned.es/fez/view/tesisuned:Educacion-RSerrano>
- [20] Ll. Guilera, "Competencias directivas. Claves para la gestión y el liderazgo", Barcelona, España: Marge Books, 2021, p.56.
- [21] S. Oriola, M. Tey and N. Pérez-Esconda, "Las emociones y la gestión del tiempo en el aprendizaje", en *Gestión del tiempo en educación superior. Prácticas de eficiencia y procrastinación*, C. Calderón y J. Gustems, Eds., Barcelona, España: Universidad de Barcelona, 2020, pp. 11-20.
- [22] OCDE. Internacional de la Educación "Recuperación educativa eficaz y equitativa. 10 principios de la IE y la OCDE", Bruselas, Bélgica: Internacional de la Educación, 2021. [En línea]. Disponible: <https://www.oecd.org/education/Recuperacion-educativa-eficaz-y-equitativa.pdf>
- [23] S.M. Ramón, "Habilidades pedagógicas en los docentes para la inclusión educativa y la atención a la diversidad", M.S. tesis, Universidad Laica Vicente Rocafuerte de Guayaquil, Ecuador, 2021. [En línea]. Disponible: <http://repositorio.ulvr.edu.ec/handle/44000/4567>

- [24] G. Silveyra, A. Herrero y A. Pérez, “Competencias de emprendimiento: propuesta de un marco integrador”, en *El emprendimiento: una aproximación internacional al desarrollo económico*, F. Borrás, A. Fernández. y J. Martínez, Eds., Cantabria, España: Universidad de Cantabria, 2017. Acceso: 7 de febrero de 2023. [En línea]. Disponible: <https://books.google.cl/books?id=j8E3DwAAQBAJ&printsec=frontcover&dq=El+emprendimiento:+una+aproximaci%C3%B3n+internacional+al+desarrollo+econ%C3%B3mico&f=false>
- [25] D. Goleman, “Liderazgo. El poder de la inteligencia emocional”, Barcelona, España: Ediciones B, 2018.
- [26] J. Ruiz and M. Martínez, “Comunicación efectiva y trabajo en equipo”, Ediciones de la U, 2021, p. 84.
- [27] M. Zembylas and S. Lasonos, “The Entanglement of Leadership Styles and Social Justice Leadership: A Case Study from Cyprus”, in *Leadership and Policy in Schools*, vol. 15, no. 3, pp. 297-322, En. 2016, doi:10.1080/15700763.2015.1044540
- [28] R. Valdés and I. Gómez-Hurtado, “Competencias de prácticas de liderazgo escolar para la inclusión y la justicia social”, in *Perspectiva Educacional Formación de Profesores*, vol. 58, no. 2, pp. 47-68, Jun. 2019, <http://dx.doi.org/10.4151/07189729-vol.58-iss.2-art.915>
- [29] J. Bilbao and P. Escobar, “Investigación y educación superior”, 2ª ed. Colombia, Universidad Libre de Colombia, Universidad Metropolitana, Universidad Pública de El Alto: Lulu.com, 2020. Acceso: 6 de enero de 2023. [En línea]. Disponible: <https://books.google.com.pe/books?id=W67WDwAAQBAJ>
- [30] J. H. McMillan and S. Schumacher, “Investigación educativa”, 5ª edición, Madrid: Pearson educación, 2005.
- [31] S. Palella and F. Martins, “Metodología de la investigación cuantitativa”, 2ª ed. Caracas, Venezuela: Fedupel, 2017.
- [32] J.C. Cosme, “El liderazgo”, España: E-learning, 2018, p. 44.
- [33] A. Medina and R. Gómez, “EL liderazgo pedagógico: competencias necesarias para desarrollar un programa de mejora en un Centro de educación secundaria”, in *Perspectiva Educacional. Formación de Profesores*, vol. 53, no.1, pp. 91-113, En. 2014, <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4776746.pdf>
- [34] D. Clavijo, “Competencias del docente universitario en el siglo XXI”, in *Espacios*, vol. 39, no. 20, Mar. 2018, <https://www.revistaespacios.com/a18v39n20/a18v39n20p22.pdf>
- [35] M. Correa, “La integración de las TIC en los centros universitarios: la visión de los directivos”, in *Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, no. 64, pp. 41-50, Jun. 2018, <https://doi.org/10.21556/edutec.2018.64.975>
- [36] M. Sosa and J. Valverde, “El Equipo Directivo «E-Competente» y su Liderazgo en el Proceso de Integración de las TIC en los Centros Educativos”, in *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, vol. 8, no. 2, pp. 77-103, En. 2016, <https://revistas.uam.es/rie/article/download/2877/3094/5588>
- [37] Comisión Europea, “Anexo de la propuesta de recomendación del consejo relativa a las competencias clave para el aprendizaje permanente”, Documento 2, Bruselas, Bélgica, 2018. [En línea]. Disponible: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/DOC/?uri=CELEX:52018DC0024&from=EN>
- [38] J. Cabero and R. Valencia-Ortiz, “TIC para la inclusión: una mirada desde Latinoamérica”, in *Aula Abierta*, vol. 48, no. 2, pp. 139-146, May. 2019, <https://doi.org/10.17811/rifie.48.2.2019.139-146>
- [39] V. Ferrada-Bustamante, N. González-Oro, M. Ibarra-Caroca, D. Aldo, D. Vergara-Correa and C. Castillo-Retamal, “Formación docente en TIC y su evidencia en tiempos de COVID-19”, in *Saberes Educativos*, no.6, pp. 144-168, En./Jun. 2021, doi:10.5354/2452-5014.2021.60715
- [40] G. Sunkel, D. Trucco and A. Espejo, “La integración de las tecnologías digitales en las escuelas de América Latina y el Caribe. Una mirada multidimensional”, Santiago de Chile: CEPAL, 2013. [En línea]. Disponible: https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/21681/1/S2013023_es.pdf

ANEXO

ENCUESTA SATISFACCIÓN ESTUDIANTES

Nº	Ítems	TED	ED	NANE	DA	TDA
1	El docente distribuye el tiempo necesario para su mejoramiento eficaz en el programa de nivelación y tutoría impartido.					
2	El docente lidera con efectividad; es decir, con capacidad de lograr resultados favorables como es, por ejemplo, obtener sin dificultad todos los recursos necesarios a ser empleados en clase.					
3	El docente conduce prácticas docentes en un ambiente de empatía; es decir, se coloca en el lugar del estudiante cuando necesita ser escuchadas sus peticiones.					
4	El docente influye en el estudiante hasta disminuir las dificultades para ingresar al nivel superior porque cuenta con el conocimiento y destreza para ello.					
5	El docente entiende que el talento académico en el estudiante es necesario para alcanzar el proyecto de vida universitaria.					
6	El docente analiza casos de estudiantes con mérito para que opten a un título o grado universitario.					
7	El docente reflexiona en clase sobre ideas como: “mientras la universidad se nutre de excelentes estudiantes, el país gana mejores profesionales”.					
8	El docente resuelve problemas de estudiantes vulnerables; es decir, aquellos que corren riesgo de no titularse oportunamente.					
9	El docente fortalece valores como la no discriminación, igualdad y justicia social para todos durante las clases.					
10	El docente se asegura de					

	fomentar el desarrollo de una universidad cuyo fin sea la participación de todos los estudiantes en el programa de nivelación académica.					
11	El docente impulsa prácticas en el salón de clases movilizando recursos que respondan a las necesidades de aprendizaje de todos los estudiantes.					
12	El docente fortalece acciones participativas donde se involucre tanto a la familia como la comunidad universitaria y demás comunidades para satisfacer necesidades educativas del estudiante.					
13	El docente lidera un clima de seguridad cuando aplica actividades en la comunidad universitaria para ajustar clases de acuerdo al avance y resultado del grupo.					
14	El docente es modelo a seguir cuando comparte ideas con otros para lograr metas como es, guiar a todo estudiante para finalizar el programa propedéutico sin dificultad					
15	El docente lidera experiencias en la comunidad universitaria a través de la atención personalizada para estimular al estudiante a permanecer en clase.					
16	El docente estimula actividades en la comunidad universitaria para que el estudiante logre un resultado de aprendizaje satisfactorio junto con los compañeros de clase.					
17	El docente inspira la superación del estudiante al comunicar aspectos teóricos-prácticos.					
18	El docente dirige su enseñanza a través de las redes sociales (instagram, aula virtual, Facebook, u otro) para que el estudiante					

	calificado tenga oportunidad de mejorar el conocimiento.					
19	El docente lidera la participación en redes sociales para difundir experiencias exitosas con los estudiantes para hacer frente a toda forma de exclusión y desigualdad.					
20	El docente conduce estrategias de liderazgo, por ejemplo, procedimientos para promover la comunicación, motivación, entre otras, para identificar el nivel de conocimiento en el estudiante.					
21	El docente dirige estrategias de liderazgo centradas en el trabajo en equipo para identificar las habilidades y destrezas en el estudiante.					
22	El docente promueve actividades integradoras como: comunicación, mayor participación, cooperación, para estudiantes vulnerables, es decir, aquellos que presentan riesgo de fracaso escolar.					