

33

COMPETENCIA HUMORÍSTICA DOCENTE: DEFINICIÓN, MODELO Y RÚBRICA DE EVALUACIÓN

HUMOROUS TEACHING COMPETENCE: DEFINITION, MODEL AND EVALUATION RUBRIC

Alexander Toribio López¹

E-mail: pcamator@upc.edu.pe

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9488-5396>

Angel Deroncele Acosta²

E-mail: aderoncele84@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0413-014X>

¹ Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas. Perú.

² Universidad Internacional Iberoamericana. México.

Cita sugerida (APA, séptima edición)

Toribio López, A., & Deroncele Acosta, A. (2022). Competencia Humorística Docente: definición, modelo y rúbrica de evaluación. *Revista Conrado*, 18(84), 292-302.

RESUMEN

El mejoramiento de las competencias en los docentes les faculta proponer soluciones a los diversos problemas que demanda la sociedad. Asimismo, el humor utilizado por el docente en el salón de clases estimula el interés en el estudiante y genera un clima propicio para el aprendizaje. El objetivo del estudio fue analizar teóricamente marcos que definen las competencias del docente universitario, identificar las relaciones existentes entre ellos y revelar cómo el humor se puede instaurar como una competencia del docente. Para ello, se hace uso de una investigación documental hermenéutica considerando esencialmente fundamentos epistemológicos de Perrenoud y Zabalza. Se encuentra que las competencias docentes propuestas por estos autores desarrollan más las competencias profesionales que las competencias emocionales. Frente a ello, se realiza una propuesta original de Competencia Humorística Docente (CHD) basado en el método de construcción teórica que permite presentar un innovador Modelo de Competencia Humorística Docente (MCHD) diseñado para la educación superior universitaria sustentado en cinco dimensiones, así como una rúbrica de evaluación de la Competencia Humorística Docente (CHD). Se espera que estas propuestas sirvan para la reflexión, el análisis y como sustento para futuras investigaciones empíricas.

Palabras clave:

Competencia docente, competencia emocional, competencia humorística docente, competencia profesional, enseñanza superior, evaluación del docente.

ABSTRACT

The improvement of teachers' skills enables them to propose solutions to the various problems demanded by society. Likewise, the humor used by the teacher in the classroom stimulates interest in the student and generates a climate conducive to learning. The objective of the study was to theoretically analyze frameworks that define the competences of the university teacher, identify the existing relationships between them and reveal how humor can be established as a competence of the teacher. To do this, a hermeneutical documentary research is used, essentially considering the epistemological foundations of Perrenoud and Zabalza. It is found that the teaching competencies proposed by these authors develop professional competencies more than emotional competencies. Faced with this, an original proposal of Teaching Humorous Competence (CHD) is made based on the method of theoretical construction that allows presenting an innovative Model of Teaching Humorous Competence (MCHD) designed for university higher education based on five dimensions, as well as a Evaluation rubric for Teaching Humorous Competence (CHD). It is expected that these proposals will serve for reflection, analysis and as support for future empirical research.

Keywords:

Teaching competence, emotional competence, humorous teaching competence, professional competence, higher education, teacher evaluation.

INTRODUCCIÓN

Hasta la década de los noventa, la investigación y el estudio de la educación se centraba principalmente en los procesos propios de la enseñanza. Recién a inicios de los años 2000 la educación basada en competencias empezó a cobrar mayor importancia, como consecuencia de la evolución del conocimiento como agente dinamizador de la economía y de la competitividad de los mercados (Torres et al., 2014). En este sentido, la formación de los docentes, fundamentada en adquirir las competencias profesionales necesarias para desempeñar adecuadamente su labor, se ha transformado en una prioridad estratégica de las políticas educativas (Zabalza, 2012a).

En principio, es pertinente señalar que no existe un acuerdo sobre una definición única para competencias (Esteban & Menjívar, 2012; Perrenoud, 2014), pues este concepto se considera polisémico, complejo y multidimensional. Tan alto es su grado de complejidad *que “el mismo concepto de competencia merecería ser desarrollado ampliamente”* (Perrenoud, 2007, p.10). En esta línea, autores como Ruiz & Aguilar (2017), identificaron hasta 40 definiciones de competencias, en un análisis de contenido dentro del ámbito universitario en las últimas cuatro décadas.

A pesar de su complejidad, se abordarán las definiciones más relevantes de este concepto. Por ejemplo, una competencia simboliza la *“capacidad de movilizar varios recursos cognitivos para hacer frente a un tipo de situaciones”* (Perrenoud, 2007, p. 11). Por lo tanto, la competencia activa recursos específicos del docente, conocimientos, habilidades y actitudes, en una situación única y pertinente, involucrando esquemas de pensamiento complejo para determinar y realizar las acciones que le permitan resolver la situación que enfrenta (Perrenoud, 2007).

Mientras que, para Zabalza (2017), la competencia es *“un conjunto de conocimientos y habilidades que los sujetos necesitamos para desarrollar algún tipo de actividad”* (p. 62). Para Pimienta (2012), el concepto de competencia es simplemente estar calificado para realizar una actividad específica. De igual forma, para Torres, et al. (2014), una competencia contempla un grupo de aptitudes que se despliegan en procedimientos *“para que las personas sean competentes en múltiples aspectos (sociales, cognitivos, culturales, afectivos, laborales, productivos), mismos que se construyen y desarrollan a partir de las motivaciones internas de cada quien”* (p. 134). Por consiguiente, las competencias usualmente están relacionadas a la acción, la práctica y el saber actuar (Ruiz & Aguilar, 2017).

Respecto a su composición, según Zabalza & Lodeiro (2019), las competencias están compuestas de tres

elementos básicos: conocimiento, habilidades y actitudes, aunque el peso de cada elemento puede variar de acuerdo al tipo de competencia. Mientras que para Pimienta (2012), el constructo de competencia adquiere forma en la convergencia de tres dimensiones: i) el saber conocer, entendido como el conjunto de conocimientos factuales y declarativos en la forma de conceptos, hechos, teorías y principios; ii) el saber hacer, referido a las habilidades de pensamiento y destrezas y; finalmente iii) el saber ser, que es la predisposición y conducta persistente, reflejada en las normas, valores y actitudes.

Por otra parte, Esteban & Menjívar (2012), identifican tres enfoques para los conceptos de competencia: i) enfoque utilitarista, relacionado al dominio de las destrezas; ii) enfoque racionalista, focalizado en consolidar lo aprendido; y iii) enfoque funcionalista, cuyo eje clave es emplear lo aprendido. Así también, Zabalza (2012b), refiere que son tres los discursos que se han sobrepuesto alrededor del debate de las competencias: a) discurso conceptual, referido a la clarificación de su sentido, significado y contribución a la formación, b) discurso técnico, de carácter más operativo, para incluir las competencias en el diseño curricular y, c) discurso cultural, siendo el marco actitudinal y cognitivo, sobre una actitud positiva que abrace el cambio en el quehacer del docente.

Sobre la importancia de las competencias, éstas emergen de la necesidad de brindar soluciones a los problemas que la sociedad demanda, en un contexto particular de la profesión y como resultado de una formación-reflexión de su práctica docente (Pimienta, 2012). Las competencias no deben ser un fin en sí mismo, por lo tanto, no se espera que los docentes hagan cosas de manera automática, sino se pretende que los docentes se desempeñen adecuadamente resolviendo los problemas que se presenten.

Al respecto, Torres, et al. (2014), señalan que las competencias docentes permiten: a) perfeccionar conocimientos, habilidades y actitudes que posibilitan que el docente pueda desempeñarse adecuadamente en distintos entornos de la sociedad, b) formar ciudadanos aptos para integrarse a la vida social, c) mejorar la calidad educativa mediante la evolución de valores y actitudes y, d) responder a la demanda del proceso productivo, a las estructuras de las organizaciones laborales y a la actualización continua e innovadora de su profesión. En la docencia universitaria las competencias juegan un papel trascendental al unir el conocimiento especializado y la práctica docente (Zabalza, 2017).

Entonces, el concepto de competencia se caracteriza por ser *“un constructo complejo, dinámico, multifacético,*

multivariado, multidimensional, relacionado con una situación multidisciplinaria y un contexto específico” (Esteban & Menjívar, 2012, p. 25)

La importancia y complejidad de las competencias docentes las ha llevado a ser un campo estudiado y de interés en el ámbito académico y científico. Sin embargo, el apogeo de las tecnologías de la información y comunicación (TICs), acelerados por la pandemia del COVID-19, ha centrado la atención y el interés de los investigadores a profundizar en una competencia en específico: la competencia digital docente. Este mayor interés científico ha extendido la literatura científica disponible, permitiendo a los investigadores realizar múltiples revisiones sistemáticas de literatura sobre este tópico (Spante, et al., 2018; Sánchez-Caballé, et al., 2020; Zhao, et al., 2021) o a realizar validaciones de instrumentos para intentar medirla (Tourón, et al., 2018).

El mayor interés por la competencia digital docente ha ocasionado un rezago investigativo de las competencias emocionales, que se deben desarrollar a la par de las competencias profesionales para conseguir una formación integral del docente y lograr un adecuado balance entre lo profesional y lo personal, que permitirá al docente realizar su labor más allá del cumplimiento de un currículo (Hernández, 2017).

Una de las competencias emocionales rezagadas es la competencia humorística. Linares-Bernabéu (2017), señala a la competencia humorística, en el proceso de enseñanza del español como segunda lengua (E/L2), como una subcompetencia de la competencia comunicativa, que consiste en que el estudiante pueda conocer elementos lingüísticos específicos y contextualizados, tener la capacidad sociolingüística de reconocimiento de expresiones e intenciones, y la capacidad práctica de usar de manera funcional estos elementos al comunicarse. En otra denominación Jiménez & Palenzuela (2021), consideran la competencia humorística como un *“fenómeno transversal: neurológico, psicológico y lingüístico”* (p. 1). Estos elementos permiten constatar que para lograr la competencia humorística a nivel de aprendizaje relevante se necesitan superar concepciones pedagógicas tradicionales y en su lugar dinamizar innovaciones educativas que permitan su contextualización y desarrollo (Palacios, et al., 2021).

De esta manera, el acercamiento científico hacia la competencia humorística se ha enfocado dentro del ámbito lingüístico y en las destrezas adquiridas por el estudiante, como sujeto de estudio, mas no en las capacidades o habilidades del docente universitario, generando una brecha en el conocimiento. Frente a esto, el objetivo del

estudio será: analizar descriptivamente los grandes marcos que definen las competencias del docente universitario, identificar las relaciones existentes entre ellos y encontrar un lugar en el que pueda emerger el humor como una competencia del docente.

MATERIALES Y MÉTODOS

En este estudio se utilizó una técnica de investigación documental hermenéutica desarrollando procedimientos del método de construcción teórica (Deroncele, 2022) que permitió integrar las teorías sustantivas de competencias docentes descritas por Perrenoud (2007, 2014); y Zabalza (2012ab, 2017) y resignificar la competencia humorística docente.

Para la elección de los documentos, se seleccionó los dos grandes marcos que definen las competencias del docente universitario, específicamente se seleccionaron los textos científicos de competencias de Perrenoud (2007, 2014); y de Zabalza (2012ab, 2017), los mismos que fueron coleccionados, leídos y luego analizados para la obtención de resultados mediante la interpretación hermenéutica.

La hermenéutica intenta comprender las cosas a través del enfrentamiento de diferentes puntos de vista, y luego de ello utilizar el criterio para resolver determinada situación (Mora-Escalante, 2016). Además, *“el arte de la hermenéutica no consiste en aferrarse a lo que alguien ha dicho, sino en captar aquello que en realidad ha querido decir”* (Gadamer, 1998, p.62, como se citó en Mora-Escalante, 2016).

Posterior a la descripción de los marcos de competencias de los autores señalados, se realizó una clasificación en cuatro cuadrantes, utilizando los ejes emocional-profesional y alumno-docente, para identificar los cuadrantes con menor presencia de competencias. Este análisis dio paso a la discusión correspondiente para la propuesta de una Competencia Humorística Docente (CHD), basada en las tres dimensiones que debe tener una competencia según Pimienta (2012), y la posterior propuesta de una rúbrica para su evaluación.

Financiación: Los autores reconocen el financiamiento a la Dirección de Investigación de la Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas Código: A-187-2021-2 para este estudio.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Uno de los marcos más conocidos a nivel internacional es el de las diez competencias del docente universitario de Zabalza (2012ab, 2017), y aunque ciertas competencias se solapan entre sí, abarcan un número importante

de dimensiones, lo que lo convierte en un marco sólido de referencia de la calidad docente. Las diez competencias de Zabalza (2012ab, 2017) se sintetizan a continuación:

1. Planificación del proceso de enseñanza aprendizaje, que consiste en la capacidad del docente de tomar decisiones para planificar su asignatura, equilibrando las exigencias de la institución, de la materia y las propias, utilizando diversos procedimientos para lograr transmitir los contenidos, otorgarles propósito y facilitar los aprendizajes. Esta competencia incluye la correcta selección de los recursos disponibles, la evaluación y la articulación entre materias. La planificación se fundamenta principalmente en tres pilares: los conocimientos, la meta a lograr y la estrategia (tareas, proceso y evaluación).
2. Selección y preparación de los contenidos disciplinares, referida a una correcta selección del contenido científico distinguiendo entre lo principal y lo secundario, lo apropiado y lo suficiente. Esta selección se realizará en función de las necesidades formativas del estudiante y de lo que se desea conseguir de él en la asignatura. Además, es clave que la elección de los temas genere una secuencia natural que permita la conexión entre lo que ya se enseñó, lo que se está enseñando y lo que se enseñará en el futuro. Para lograr adecuadamente esta selección, secuenciación, estructuración y presentación, el docente debe ser experto en la asignatura que enseña.
3. Competencia comunicativa, entendida como la habilidad que tiene el docente para explicar adecuadamente su materia, a través de una correcta gestión didáctica de la información y las destrezas que desea traspasar a sus alumnos. Es decir, es la manera en que los docentes codifican y transportan los conocimientos, convirtiendo los contenidos en mensajes educativos. La competencia está compuesta principalmente de cuatro operaciones: la producción comunicativa, el refuerzo de la comprensibilidad, la organización interna de los mensajes y la connotación afectiva de dichos mensajes.
4. Manejo de las nuevas tecnologías, conceptualizada como el manejo adecuado de los medios tecnológicos por parte del docente, y cómo estos medios se integran a su instrucción, la mejoran y la transforman. Las tecnologías de la información (TIC) permiten al docente producir materiales multimedia y digitales para utilizarlos en su labor profesional y facilitan una mayor interacción con el estudiante, mejorando así la calidad de la enseñanza. El rol del docente se centra en ser un orientador del alumno, dentro de un océano de información, convirtiéndolo en un guía del aprendizaje.
5. Diseño de la metodología y organización de actividades, pues el desarrollo adecuado de los espacios de aprendizaje favorece el entendimiento de los conocimientos nuevos. El docente debe ser capaz de diseñar y organizar estos ambientes. Esta competencia incluye la habilidad del docente para elegir y organizar las tareas, como unidades del proceso de enseñanza-aprendizaje, elegir su variedad y su complejidad cognitiva, buscando que éstas se conviertan en actividades interesantes y pertinentes para sus estudiantes.
6. Comunicación y relación con los alumnos, referida a aquella capacidad que tiene el docente para construir una relación interpersonal con sus alumnos de manera intencional, con el objetivo de influenciar y provocar cambios en sus conocimientos, conductas, sentimientos y comportamientos. En esta competencia el docente tiene la habilidad de hacer frente a importantes retos que pueden afectar en el clima de su clase, tales como: clases con un gran número de alumnos, diversidad del tipo de liderazgo del docente y grados de autonomía permitidos para la innovación.
7. Tutoría, entendida como la capacidad del docente para guiar de cerca y de manera prudente el desarrollo personal y académico del estudiante, reforzando su autoconcepto y su autoestima, extinguiendo la incertidumbre, la soledad y los conflictos internos que se generan en el alumno por su inexperiencia. Para dominar esta competencia es necesario que el docente cuente con cualidades específicas como una buena disposición, credibilidad y paciencia, evolucionando de su función de enseñante, a un rol de acompañamiento, orientación y formación para sus estudiantes.
8. Evaluación, siendo ésta la aptitud del docente de diseñar procesos tales como la recolección de información sobre el aprendizaje logrado, la valoración de la información recopilada y la toma de decisiones basada en los resultados obtenidos. Estas decisiones pueden involucrar una reorientación o reajuste de la enseñanza, o la corrección de las deficiencias identificadas en el proceso formativo del estudiante. Esta competencia repercute fuertemente en la moral y autoestima de los estudiantes, y se ve afectada por la normatividad de la institución y las características del proyecto formativo y de acreditación de la universidad donde se enseña.
9. Reflexión e investigación sobre la enseñanza, en esta competencia el docente tiene que ser hábil en la investigación, como eje crucial de la universidad e impulsor de la calidad educativa. El docente debe ser capaz de reflexionar, investigar y publicar sobre la docencia y sus procesos, y no dejar estos puntos exclusivamente a los psicólogos o pedagogos. Asimismo, el docente debe tener la habilidad para utilizar la investigación para analizar las situaciones asociadas al desarrollo de su proceso de enseñanza,

cuestionando continuamente si los métodos o recursos utilizados son los óptimos para lograr un mejor aprendizaje.

10. Identificación con la institución y trabajo en equipo, considerada una competencia transversal. Consiste en que el docente desarrolle el sentido de pertenencia a una universidad o facultad, con un alto grado de intensidad e implicación y contrarrestando el daño individualismo. De esta forma, el docente debe coordinar y participar activamente en lograr los objetivos y ejecutar el plan formativo de la institución donde labora. Esto facilita la realización de las tareas asignadas y mejora la efectividad de los elementos que integran el equipo. El trabajo en equipo involucra hacer uso de la disposición a colaborar, la disponibilidad, la coordinación, la solidaridad y el apoyo mutuo.

Las diez competencias profesionales del docente universitario de Zabalza (2012ab, 2017) han sido medidas por Esteban & Menjivar (2012), en profesores universitarios y en estudiantes de la Universidad Autónoma de Madrid, la Universidad Nacional de Nicaragua-León, la Universidad de Costa Rica, la Universidad de Panamá y la Universidad de El Salvador. Esteban & Menjivar (2012), utilizan un enfoque mixto (cualitativo y cuantitativo) con triangulación de datos y de fuentes de información y de métodos. Concluyen que *“los docentes deben mejorar sus habilidades, conocimientos y actitudes en relación con el manejo de las nuevas tecnologías de la información y comunicación”*. (p. 188)

De igual manera, Zabalza & Lodeiro (2019), recogen las impresiones de experiencias concretas de evaluación de estas diez competencias a una muestra de diez docentes universitarios en la Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra (República Dominicana) a través un enfoque cualitativo, y utilizando entrevistas a profundidad concluyen que los docentes mantienen *“una actitud reflexiva y crítica que les permite identificar los problemas, analizarlos en busca de posibles causas, formular los retos que tienen y proponer posibles cursos de acción para aproximarse, poco a poco, al cumplimiento de sus expectativas”*. (p. 44)

Por otro lado, aunque enfocado a los maestros de primaria y secundaria, pero extrapolable a la educación superior, se encuentra el marco las diez nuevas competencias para enseñar de Perrenoud (2007, 2014), cuyas principales características se describen a continuación:

1. Organizar y animar situaciones de aprendizaje, referido al conocimiento que debe tener el docente de los contenidos que desea enseñar, y ser capaz de encontrar los contenidos esenciales y relacionarlos a los objetivos y a las situaciones/actividades de aprendizaje. Esto incluye la capacidad de construir

secuencias didácticas (tareas y proyectos), utilizando las representaciones anteriores de los estudiantes como punto de apoyo, reestructurando su visión del mundo, ayudándoles a superar obstáculos cognitivos y aprender de sus errores, comprometiendo a los estudiantes en proyectos y labores de investigación apasionantes para adquirir conocimientos.

2. Gestionar la progresión de los aprendizajes, es decir, tener la capacidad de anticiparse y controlar la heterogeneidad de sus alumnos. En base a ello, enfrentar las situaciones difíciles de aprendizaje y no dejar al margen a los estudiantes que tienen mayor necesidad de aprender. Esta competencia incluye además la adquisición de un panorama longitudinal de los objetivos de aprendizaje, inventar, elegir y modular las diferentes actividades de enseñanza, observar continuamente, evaluar formativamente a los estudiantes en diversas condiciones de aprendizaje y tomar decisiones en base al progreso de los estudiantes.
3. Elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación, donde el docente conozca cómo luchar contra la heterogeneidad en el mismo grupo, a través del uso de una didáctica diferenciada y una estructura por fases de aprendizaje. No todos los estudiantes parten de niveles similares de conocimientos previos, ni tienen los mismos intereses, incluso tienen formas distintas de aprender. Entonces, los docentes pueden crear espacios-tiempos de formación, impulsando una responsabilidad individualizada donde se trabaje bien con aquellos estudiantes que tienen dificultad para aprender y motivar a los que están más avanzados, fomentando además la cooperación activa entre los estudiantes para la enseñanza mutua.
4. Implicar a los alumnos en sus aprendizajes y en su trabajo, de tal forma que el docente pueda generar y mantener el deseo de conocer y favorecer la determinación de aprender en sus estudiantes. Para ello, debe conocer, comprender y dominar los mecanismos didácticos y psicológicos que le ayuden a lograr esta competencia. El docente debe establecer relaciones entre el conocimiento y la práctica, y debe darle significado. Así, el profesor puede ofrecer diversas actividades de formación individuales, que motiven al estudiante a desarrollar su aprendizaje, haciéndose preguntas y ejecutando sus propios proyectos.
5. Trabajar en equipo, entendida como la capacidad que tiene el docente para elaborar un proyecto de equipo donde se puedan discutir ideas y prácticas didácticas, dirigir reuniones con liderazgo, formando parte de un colectivo autorregulado, competitivo y cooperativo. Debe saber trabajar en grupo en el momento oportuno, en función del problema o proyecto común que se pretende resolver, y también debe saber cuándo no hacerlo. Asimismo, debe obtener la habilidad para solucionar las dificultades propias del

trabajo en equipo, como los bloqueos, la resistencia, las crisis, los conflictos y la competencia interna entre sus miembros.

6. Participar en la gestión de la escuela/universidad, referida a que el docente sea capaz de elaborar, negociar y formar un proyecto de la institución donde labora. De tal forma que pueda gestionar los recursos de la escuela/universidad, y así indirectamente contribuir a la creación de espacios y experiencias de formación. Esta competencia involucra integrar y coordinar con distintos componentes de la sociedad: la familia, el barrio, la comunidad y la cultura, mediante la resolución de conflictos, la negociación y la comunicación. Además de ordenar y evolucionar la participación democrática de los alumnos desde una dimensión pedagógica.
7. Informar e implicar a los padres, en la que el docente tiene la habilidad para organizar y dirigir reuniones informativas y de debate con los líderes de familia, implicándolos en la edificación de los conocimientos de sus estudiantes. Esta competencia posiblemente no se aplicaría a la realidad del docente universitario, que enseña a mayores de edad, en teoría independientes y responsables de sí mismos, que no requieren de la implicación de los padres en su enseñanza al nivel universitario, a diferencia de un alumno regular de primaria o secundaria.
8. Utilizar las nuevas tecnologías, de tal forma que el docente pueda usar los diferentes programas, páginas web o aplicaciones para crear y editar documentos y materiales didácticos, explotando al máximo el potencial didáctico de los mismos, orientándolos a sus objetivos de enseñanza. Esta competencia involucra, además, conocer los recursos documentales que están disponibles en los soportes digitales, seleccionar y compartir dichos recursos, poder comunicarse a través de la tecnología, pero también poder trabajar, pensar, elegir y decidir en torno a ella. Es decir, esta competencia se aleja de lo técnico y se acerca más a lo epistemológico, lo didáctico y lo lógico.
9. Afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión, entendida como la capacidad de luchar contra la agresión, los prejuicios y la discriminación social, sexual o étnica que se presente en el aula. Esto será posible a través de una preparación previa de cómo actuar ante estas situaciones y mediante la generación de reglas de vida común y el establecimiento de sanciones (e incentivos) en la institución, que generen comportamientos en ese sentido, construyendo valores, una identidad cívica y moral, donde prime el respeto y la tolerancia a las diferencias, el sentimiento de justicia, la fraternidad y la responsabilidad entre sus estudiantes.

10. Organizar la propia formación continua, descrita como la destreza que debe adquirir el docente que es capaz de crear un programa propio de aprendizaje continuo y llevar un control de las competencias que adquiere, sus niveles y aquellas que le falta aún desarrollar. Asimismo, en esta competencia el docente participa activamente en la formación de competencias de sus colegas dictando talleres, congresos, liderando proyectos o actividades institucionales.

Para entender mejor el alcance de las competencias docentes descritas por Perrenoud (2007, 2014); y Zabalza (2012ab, 2017), y con el fin de encontrar una ubicación apropiada para desarrollar la Competencia Humorística Docente (CHD), se realiza una clasificación de las competencias docentes en cuatro cuadrantes, de acuerdo a su grado de afinidad con dos ejes principales: i) eje emocional-profesional, relacionada a las características intrínsecas de la adquisición de la competencia y si ésta está más cerca del estado emocional o profesional del docente y; ii) eje alumno-docente, en función del grado de involucramiento del actor principal y la orientación de la competencia. El resultado de esta clasificación y la lista de las competencias analizadas se ilustra en la Figura 1.

Diez competencias profesionales del docente universitario de Zabalza (2012ab, 2017)

1. Planificar el proceso de enseñanza aprendizaje.
2. Seleccionar y preparar los contenidos disciplinares.
3. Ofrecer informaciones y explicaciones comprensibles y bien organizadas (competencia comunicativa).
4. Manejo de las nuevas tecnologías.
5. Diseñar la metodología y organizar las actividades.
6. Comunicarse-relacionarse con los alumnos.
7. Tutorizar.
8. Evaluar.
9. Reflexionar e investigar sobre la enseñanza.
10. Identificarse con la institución y trabajar en equipo.

Diez nuevas competencias para enseñar de Perrenoud (2007, 2014)

1. Organizar y animar situaciones de aprendizaje.
2. Gestionar la progresión de los aprendizajes.
3. Elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación.
4. Implicar a los alumnos en sus aprendizajes y en su trabajo.
5. Trabajar en equipo.
6. Participar en la gestión de la escuela.
7. Informar e implicar a los padres.
8. Utilizar las nuevas tecnologías.
9. Afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión.
10. Organizar la propia formación continua.

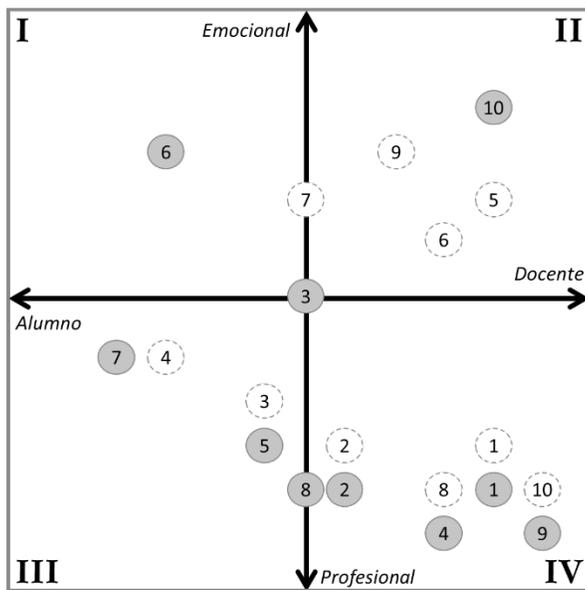


Figura 1. Clasificación de las competencias de Zabalza y Perrenoud según cuadrantes.

Según el análisis de la clasificación de las competencias en los ejes emocional-profesional y alumno-docente se encuentra que las competencias emocionales del docente (cuadrantes I y II) presentan una menor predominancia, con solo seis competencias, frente a las competencias profesionales, con catorce (cuadrantes III y IV). Existe una menor exploración y desarrollo a profundidad en el cuadrante I (emocional-alumno) donde la competencia docente de comunicarse y relacionarse con los

estudiantes planteada por Zabalza (2012ab, 2017) es la única presente.

Además, las competencias de ambos autores no reconocen la necesidad explícita de una competencia humorística del docente. Perrenoud (2007, 2014) menciona de manera muy escueta el uso del humor como un medio para enfrentar las crisis y los conflictos entre los individuos en la competencia docente de trabajar en equipo. Por otra parte, Zabalza (2012ab, 2017) también es sucinto acerca del uso del humor en sus diez competencias profesionales del docente universitario, al circunscribir al buen humor como una cualidad importante para contribuir a lograr la competencia docente de tutoría, al mismo nivel de otras cualidades ideales como la paciencia, la flexibilidad y el espíritu lúdico en el docente. Frente a este vacío epistemológico, se realiza una aportación original y novedosa: la Competencia Humorística Docente (CHD), aun a riesgo de dejar de lado aspectos importantes sin considerar.

Se inicia construyendo la definición de la Competencia Humorística Docente (CHD). Según Pimienta (2012), la estructura de la declaración de una competencia debe contener cuatro elementos distintivos: a) un verbo en presente indicativo que refleje el desempeño, b) un objeto sobre el cual aterrice la acción, c) un propósito, y finalmente, d) una condición de suficiencia. Estos cuatro elementos se visualizan en la Tabla 1.

Tabla 1. Estructura de la declaración de una competencia humorística docente.

Estructura	Texto
Verbo	Utiliza
Objeto	Humor apropiado
Finalidad	Mejorar el aprendizaje de los alumnos
Condición de idoneidad	Aplica pertinentemente los materiales didácticos humorísticos

Fuente: Elaboración propia en base a la estructura de la declaración de una competencia de Pimienta (2012).

Entonces, utilizando estos elementos, la definición de la Competencia Humorística Docente (CHD) se expresaría de esta manera: el docente utiliza el humor apropiado para mejorar el aprendizaje de los alumnos, reconociendo, apreciando, creando y aplicando pertinentemente los diferentes materiales didácticos humorísticos en diversos contextos de enseñanza.

De acuerdo a Pimienta (2012), las competencias emergen de la intersección de tres dimensiones: saber conocer, saber hacer y saber ser. Por lo tanto, estas tres

dimensiones serán el punto de partida para la creación del constructo de una competencia humorística.

El saber conocer, relacionado a los “conocimientos factuales y declarativos” (Pimienta, 2012, p. 5) de una competencia. En la Competencia Humorística Docente (CHD), el profesor debe conocer cuáles son los conceptos esenciales de la risa y del humor, las teorías generales y sustantivas asociadas a estas definiciones, y los principios que hacen que el humor pueda influir en la motivación, la atención y el aprendizaje del estudiante.

Este conocimiento permitirá al docente llevar la teoría a la práctica, con el saber hacer, orientado a las habilidades, destrezas y procedimientos de la competencia. En la Competencia Humorística Docente (CHD), el profesor debe utilizar adecuadamente el humor en la clase, haciendo uso de un humor positivo, comunicándolo adecuadamente, en la circunstancia propicia, dosificándolo entre las horas de clase y gracias a ello aprovechar al máximo sus beneficios.

Finalmente, el uso del humor en las clases por parte del docente debe ser lo más auténtico posible, esto lleva al saber ser, enlazado a las actitudes y valores que facilitan el desarrollo de una competencia. Es así, que en la Competencia Humorística Docente (CHD) el docente es capaz de mostrar una actitud de humor positivo en los diferentes aspectos de su vida y no solamente circunscrito a las aulas de clases. Esto involucra que el docente pueda utilizar el humor en diversos entornos sociales, favoreciendo sus relaciones interpersonales y perfeccionando sus habilidades comunicativas. Por lo tanto, la convergencia de estas tres dimensiones (Figura 2) formaría la competencia humorística docente (CHD).



Figura 2. Dimensiones de la competencia humorística docente (CHD).

Fuente: Elaboración propia, en base a las tres dimensiones de una competencia de Pimienta (2012).

Si bien las tres dimensiones de Pimienta (2012), son válidas, la competencia humorística docente moviliza en sí misma otras dimensiones más específicas. Por ello se propone, de manera tentativa, sujeta a un mayor debate y comprobación empírica, un Modelo de Competencia Humorística Docente (MCHD) para la educación superior universitaria. Para ello, se revelan cinco dimensiones competenciales que se despliegan en indicadores comportamentales que un profesor debe cumplir para ser humorísticamente competente:

- a. Generar el humor positivo en clases: Un docente que tenga la capacidad de seleccionar y crear sus propios materiales humorísticos, que sean apropiados y bien aceptados por sus estudiantes, orientados a lograr los objetivos de enseñanza y a mejorar el proceso de aprendizaje. El docente tiene la habilidad de usar el humor positivo con criterio y en el momento adecuado para potenciar sus estrategias didácticas, y tiene la capacidad de experimentar con los materiales creados y seleccionar aquellos elementos que generen los mejores resultados.
- b. Innovar la didáctica basado en pedagogía del humor: Un docente que tiene la destreza de usar el humor para introducir aspectos específicos del aprendizaje de un contenido o una temática, pero, sobre todo, un docente que tiene la capacidad de articular el uso del humor en la organización donde labora mediante el desarrollo de estrategias didácticas que posibiliten el desarrollo de competencias específicas en los alumnos. El docente considera al humor como un elemento afectivo y cultural necesario en el aula, que además tiene beneficios cognitivos y pedagógicos para sus estudiantes.
- c. Instrumentar la práctica docente de manera reflexiva e investigativa: Un docente con la habilidad de reflexionar continuamente sobre su práctica docente, abierto a la innovación educativa, que investiga sobre nuevas metodologías didácticas y se mantiene a la vanguardia en las técnicas de aprendizaje. El docente es capaz de reflexionar sobre el uso que le da al humor en sus clases, de tal forma que a través de la reflexión y la investigación encuentra como mejorar, corregir y perfeccionar su didáctica actual.
- d. Desarrollar su aprendizaje personal: Un docente que tiene la capacidad de aprender de forma autónoma, o a través de sus colegas, las mejores prácticas del uso del humor en el salón de clases. Revisa o realiza investigaciones relacionadas al humor y al aprendizaje. Participa de talleres sobre el humor y se capacita en esta estrategia de innovación educativa.

e. Gestionar el humor como filosofía de vida e interacción con su entorno: Un docente comprometido con el humor lo asume como una forma de vivir, manteniendo siempre un adecuado equilibrio emocional, alejando la depresión y la apatía, liberando el estrés y las tensiones. En cuanto a su personalidad, el docente que uso el humor se convierte en humilde y menos vergonzoso, le ayuda a enfrentar el cansancio, estimula su creatividad, lo llena de energía y lo motiva a enseñar.

Las cinco dimensiones descritas se configuran como unidades de análisis “*como entidades principales que captan la cualidad resultante*”(Deroncele, 2022, p.110) del Modelo de la Competencia Humorística Docente (Figura 3).

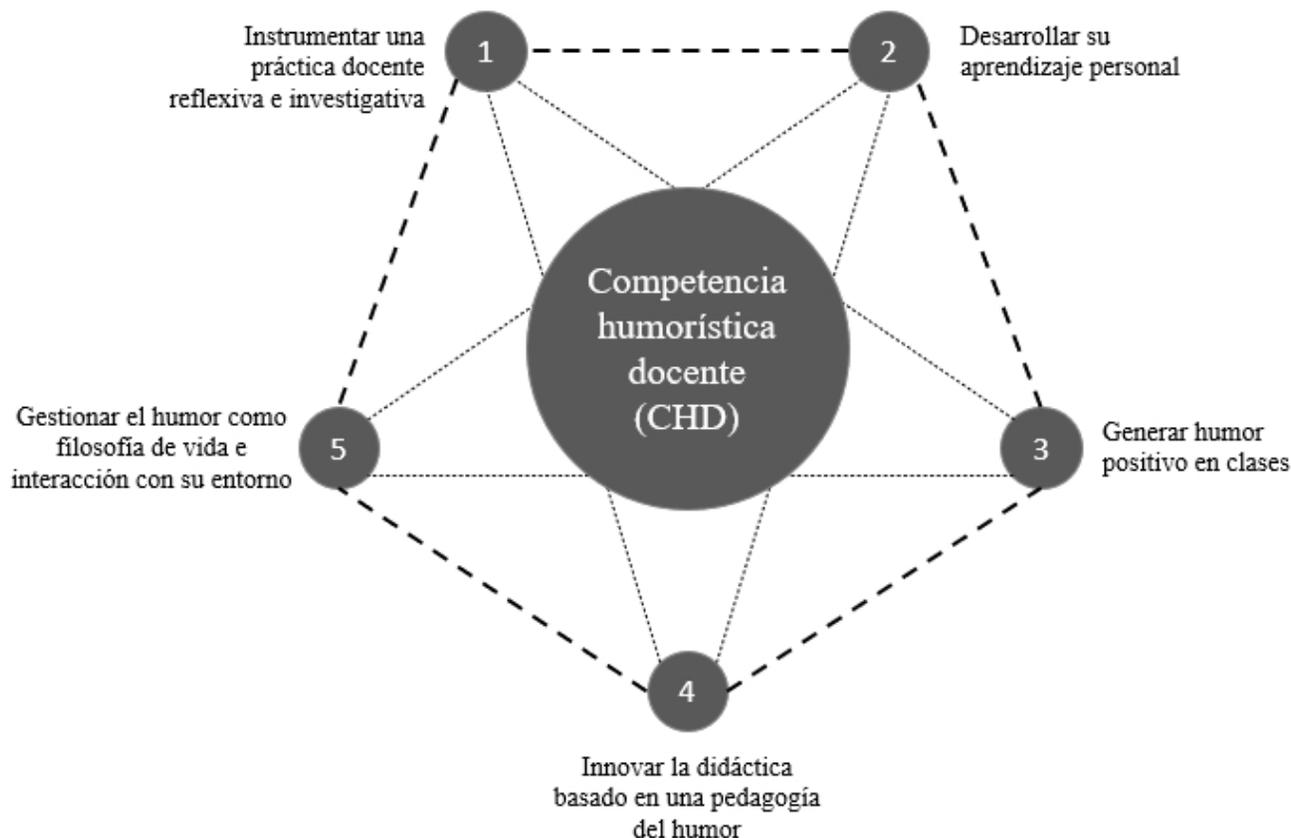


Figura 3. Modelo de la Competencia Humorística Docente (MCHD).

Por lo tanto, la formación en la Competencia Humorística Docente (CHD) debe orientarse a desarrollar en el profesor adecuadamente las tres dimensiones (saber conocer, saber hacer, saber ser) y también en fortalecer de cada una de estas cinco subdimensiones del MCHD. Este propósito llevaría a la generación de tareas integradoras y a la movilización de los recursos y conocimientos en la formación inicial del docente, que serían posteriormente evaluadas a través de una rúbrica que contenga los niveles de formación logrados en la Competencia Humorística Docente (CHD) a lo largo de la vida profesional, pues se confirma el logro de una competencia cuando la misma ha sido puesta a prueba y se evidencia una conducta verificable.

Para lograr esta intención evaluativa de la Competencia Humorística Docente (CHD), se propone una rúbrica en la Tabla 2.

Tabla 2. Rúbrica de evaluación del nivel de la competencia humorística docente (CHD).

Nivel Básico	Nivel Intermedio	Nivel Avanzado	Nivel Experto
Por lo general utiliza el humor de una manera positiva	Utiliza el humor para unir a la clase	Sabe exactamente cuándo y dónde usar el humor de forma eficaz	Es capaz de reconocer y crear el humor en casi todo aspecto
Es consciente del tiempo y la forma para usar el humor en clase	Utiliza el humor para incrementar la moral y disminuir la tensión de la clase	Tiene un talento especial para reconocer la oportunidad para usar el humor	Es buscado por otros docentes para orientación en este aspecto
Intenta aliviar situaciones tensas en la clase con el humor apropiado	Utiliza el humor para crear un ambiente en el aula más relajado y productivo	Reconoce cuándo y dónde el humor será contra-productivo, y se abstiene de usarlo	Utiliza el humor como una dinámica unificadora en una serie de situaciones desafiantes
Es capaz de reírse de sí mismo y con otros en clases	Permite a los estudiantes ser divertidos	Entiende que la risa hace que una clase sea más cómoda.	Reconoce y aprecia un el sentido del humor en sí mismo y en los demás

CONCLUSIONES

La Competencia Humorística Docente (CHD) es una competencia emocional con un énfasis especial en el docente como profesional que entiende que el humor es un activador e impulsor de los principales mediadores para conseguir el aprendizaje de los alumnos y es capaz de hacer uso de sus ventajas para la transmisión de los conocimientos y para lograr esto, entiende que debe adquirir una formación inicial en este sentido. Esta propuesta se realiza frente a la necesidad real de desarrollar mejor las competencias emocionales en los docentes, siendo la competencia humorística una de ellas.

A modo de constructo teórico se define la Competencia Humorística Docente (CHD) como una competencia socio-emocional específica que permite al docente instrumentar una práctica docente reflexiva e investigativa, desarrollar su aprendizaje personal, generar el humor positivo en clases, innovar la didáctica basado en una pedagogía del humor y gestionar el humor como filosofía de vida e interacción con su entorno, siendo estos procesos premisa y resultado que cristalizan en un desempeño docente contextualizado y eficiente.

Finalmente, se anima a los investigadores a contribuir en un debate más profundo sobre la Competencia Humorística Docente (CHD), sus vulnerabilidades y fortalezas, y a realizar investigaciones para diseñar un

instrumento que permita la medición empírica de esta competencia en los docentes universitarios.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Deroncele Acosta, A. (2022). Competencia epistémica: Rutas para investigar. *Universidad Y Sociedad*, 14(1), 102-118. _

Esteban, R. M., & Menjivar, S. V. (2012). *Una mirada internacional a las competencias docentes universitarias: investigación en primera persona: profesores y estudiantes*. Ediciones OCTAEDRO.

Hernández, V. (2017). Las competencias emocionales del docente y su desempeño profesional. *Alternativas en Psicología*, 21(37), 79-92. _

Jiménez, J. L., & Palenzuela, Á. (2021). Fundamentos teóricos, neurológicos, psicológicos y lingüísticos del estudio de la competencia humorística. *Spanish in Context*, 18(1), 8-29.

Linares-Bernabéu, E. (2017). La competencia humorística en el aula de E/L2. En E. Cutillas (coord.), *Convergencia y Transversalidad en Humanidades. Actas de las VII Jornadas de Investigación de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Alicante* (83-89). COMPOBELL, S. L.

Mora-Escalante, E. (2016). La interpretación y comprensión hermenéutica: base para transformar el cuidado de enfermería. *Index de Enfermería*, 25(1-2), 5-6.

Palacios Núñez, M. L., Toribio López, A., & Deroncele Acosta, A. (2021). Innovación educativa en el desarrollo de aprendizajes relevantes: una revisión sistemática de literatura. *Universidad Y Sociedad*, 13(5), 134-145.

Perrenoud, P. (2007). *Diez nuevas competencias para enseñar: invitación al viaje (5ta edición)*. Editorial Graó.

Perrenoud, P. (2014). *Cuando la escuela pretende preparar para la vida. ¿Desarrollar competencias o enseñar otros saberes?* Editorial Graó/Colofón.

Pimienta, J. (2012). *Las competencias en la docencia universitaria: Preguntas frecuentes*. Pearson Educación de México, SA de CV.

Ruiz-Corbella, M., & Aguilar, R.-M. (2017). Competencias del profesor universitario: elaboración y validación de un cuestionario de autoevaluación. *Revista Iberoamericana De Educación Superior*, 8(21).

- Sánchez-Caballé, A., Gisbert-Cervera, M., & Esteve-Mon, F. (2020). The digital competence of university students: a systematic literature review. *Aloma: Revista de Psicología, Ciències de l'Educació i de l'Esport*, *38*(1), 63-74. _
- Spante, M., Hashemi, S. S., Lundin, M., & Algers, A. (2018). Digital competence and digital literacy in higher education research: Systematic review of concept use. *Cogent Education*, *5*(1), 1-21. _
- Torres Rivera, A. D., Badillo Gaona, M., Valentin Kajatt, N. O., & Ramírez Martínez, E. T. (2014). Las competencias docentes: el desafío de la educación superior. *Innovación educativa*, *14*(66), 129-145. _
- Tourón, J., Martín, D., Navarro Asensio, E., Pradas, S., & Íñigo, V. (2018). Validación de constructo de un instrumento para medir la competencia digital docente de los profesores (CDD). *Revista Española de Pedagogía*, *76*(269), 25-54. _
- Zabalza, M. A. (2012a). Las competencias en la formación del profesorado: de la teoría a las propuestas prácticas. *Tendencias Pedagógicas*, *20*, 5-32.
- Zabalza, M. A. (2012b). La Universidad de las competencias. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*. *10*(2), 11-14. _
- Zabalza, M. A. (2017). *Competencias docentes del profesor universitario: calidad y desarrollo profesional*. Narcea.
- Zabalza, M. A., & Lodeiro Enjo, L. (2019). El Desafío de Evaluar por Competencias en la Universidad. Reflexiones y Experiencias Prácticas. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, *12*(2), 29-48. _
- Zhao, Y., Pinto, A. M., & Sánchez, M. C. (2021). Digital competence in higher education research: A systematic literature review. *Computers and Education*, *168*, 1-14. _